

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VERA LÚCIA FÓFANO CHUDZIJ

O PAPEL E A IDENTIDADE DOS PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

CURITIBA

2015

VERA LÚCIA FÓFANO CHUDZIJ

O PAPEL E A IDENTIDADE DOS PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino Mestrado Profissional
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marília Andrade Torales
Campos

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Chudzij, Vera Lúcia Fófano

O papel e a identidade dos pedagogos das escolas de educação integral no município de Curitiba. / Vera Lúcia Fófano Chudzij. – Curitiba, 2015.

157 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – pedagogia – formação docente.
2. Educação integral municipal – Centro de Educação Integral – Curitiba (PR). 3. Pedagogo – perfil profissiográfico – currículos. I. Título.

CDD 370.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO


PARECER

Defesa de Dissertação de **VERA LÚCIA FÓFANO CHUDZIJ** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Veronica Branco, Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"O PAPEL E A IDENTIDADE DOS PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos	<i>Marília Andrade Torales Campos</i>	<i>Aprovado</i>
Prof. ^a Dr. ^a Veronica Branco	<i>Veronica Branco</i>	<i>Aprovado</i>
Prof. ^a Dr. ^a Sirley Terezinha Filipak	<i>Sirley Terezinha Filipak</i>	<i>Aprovado</i>

Curitiba, 17 de julho de 2015.


Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

Dedico esse trabalho aos meus pais, principalmente à minha mãe que não pôde estar presente no término desta, mas que em vida me incentivou a continuar e, com certeza, me ajudou a concluir minha pesquisa e também ao meu marido, filhas e à minha irmã Stella que me encorajaram quando mais precisei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por proporcionar essa oportunidade e à minha orientadora, Prof^a Dra. Marília Andrade Torales Campos, pelo acompanhamento, orientação e amizade, acreditando na minha capacidade de pesquisa, tendo paciência quando imprevistos aconteceram no decorrer do processo do estudo, mostrando-se atenciosa e solidária.

Aos colegas que se mostraram receptivos e às novas amizades que iniciaram no curso, debates que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço também aos esforços da Prof^a Dr^a Marília Andrade Torales Campos e sua equipe em efetivar o Mestrado Profissional em Educação, fazendo com que os profissionais de educação que atuam nas escolas pudessem ter a oportunidade de estudar e se aperfeiçoar. Tenham certeza que vocês estão contribuindo muito com a Educação, dando mais oportunidades para quem está no exercício efetivo de suas funções nas escolas, em pesquisar e melhorar como ser humano e agente educacional.

A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores. Para isso, são necessários pedagogos. Pedagogos para vários campos educacionais. Mas principalmente pedagogos escolares, com competência para gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas.

José Carlos Libâneo

[...] a tarefa é construir uma escola de fato republicana, e reconhecer o tempo como direito efetivo. "Estamos falando da ampliação de direitos para outros espaços e tempos educativos. É preciso baixar os muros das escolas. Não é possível educar apenas na sala de aula. O ato pedagógico acaba sendo um simulacro da vida real. Por isso, é importante que a escola faça sentido".

Jaqueline Moll

RESUMO

A presente pesquisa toma por objeto de estudo o papel e a identidade do Pedagogo na Escola de Tempo Integral. Foram pesquisadas sete escolas da rede municipal de ensino de Curitiba, tendo em vista a larga tradição do município em relação à ampliação das jornadas escolares. A problemática abordada foi escolhida devido às mudanças percebidas pela pesquisadora em relação ao papel desempenhado pelo pedagogo nas escolas municipais de Curitiba ao longo do processo de implementação das escolas de Educação Integral. Assim, se estabeleceu como objetivo geral a análise do papel e da identidade dos pedagogos que atuam nas escolas de tempo integral, considerando a emergência de um novo contexto educacional. A metodologia utilizada corresponde às necessidades de um estudo de corte qualitativo, fundamentado em autores como: Bardin (1977), Minayo (2000), Strauss e Corbin (2008). Após definida a metodologia foi necessária a construção de um marco teórico conceitual capaz de sustentar a análise dos dados. Este referencial se dividiu nas seguintes temáticas: Educação Integral e formação/atuação dos pedagogos escolares. Para o estudo da Educação Integral foram utilizados os autores: Jaqueline Moll (2012), Miguel Arroyo (2004), Verônica Branco (2012), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009), Jamerson Antônio de Almeida da Silva (2012), Katharine Nínive Pinto Silva (2012) e documentos oficiais do MEC (2013). As leituras referentes à área pedagógica se basearam nos autores: José Carlos Libâneo (1999, 2001, 2002, 2004, 2006), José Contreras (2002), Selma Garrido Pimenta (2002), Nereide Saviani (1994), Vera Candau (2011). Para acessar os dados do campo empírico foi utilizado como instrumento um questionário com questões abertas, elaboradas a partir de quatro eixos norteadores: formação inicial e continuada; carreira profissional; rotinas escolares; e avaliação do papel do pedagogo na escola. Com o tratamento das informações coletadas pôde-se elaborar os principais resultados obtidos à luz do diálogo teórico e crítico sobre a realidade. No eixo formação observou-se que a formação inicial difere de acordo com a época e local em que os sujeitos da pesquisa foram formados e, em relação à formação continuada, houve uma avaliação positiva da formação ofertada pela mantenedora. Em relação à carreira profissional, foi possível observar mudanças significativas a partir do depoimento das pedagogas. No eixo rotinas escolares, em boa medida se identificou alterações, devido ao impacto da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. No eixo avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral foi possível perceber que houve mudanças significativas que acarretam dificuldades no desempenho profissional do pedagogo, principalmente devido ao acúmulo de atividades que decorrem das demandas cotidianas.

Palavras-chave: Educação Integral. Papel do pedagogo. Formação inicial e continuada.

ABSTRACT

The present research takes up as an object of study the role and the identity of the educator in Full-Time Schools. Seven municipal schools of Curitiba were surveyed, taking into account the long tradition of the municipality in the extension of school hours. This issue was chosen due to the changes observed by the researcher in relation to the role of the educator in the municipal schools of Curitiba during the implementation of Full-Time Schools. Considering the need of a new educational context, it was established, as the general objective, the analysis of the role and identity of educators who work in Full-Time schools. The chosen methodology meets the needs of a qualitative study, based on authors such as: Bardin (1977), Minayo (2000), Strauss and Corbin (2008). After defining the methodology, the construction of a conceptual theoretical framework, able to support analysis of the data, was required. This framework was divided into the following themes: Full-Time Education and training / performance of school educators. For the study of Full-Time Education, these authors were used: Jaqueline Moll (2012), Miguel Arroyo (2004), Veronica Branco (2012), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009), Jamerson Antonio de Almeida da Silva (2012), Katharine Nínive Pinto Silva (2012) and also official documents from MEC (2013). The readings, regarding the pedagogical area, were based on authors such as: José Carlos Libâneo (1999, 2001, 2002, 2004, 2006), José Contreras (2002), Selma Garrido Pimenta (2002), Nereide Saviani (1994), Vera Candau (2011). As an instrument to access the empirical field data, a survey with open questions was used, drawn out of four guiding principles: initial and continuous education; professional career; school routines; and evaluation of the role of the educator at school. Through the processing of the collected information, the main results could be drawn upon the theoretical and critical dialog about reality. In formation, it was observed that the initial training differs according to the time and place where the individuals were formed and, concerning continuous education, there was a positive evaluation of the offered training by the sponsor. Regarding career, it was possible to observe significant changes out of the educators' statements. About school routines, changes were largely identified due to the impact of the expansion of students' length of stay in schools. Considering evaluation of educator's role in Full-Time Education, it was possible to notice significant changes that led to difficulties in the educator's professional performance, mainly due to the accumulation of everyday tasks.

Keywords: Full-Time Education. Role of Educator. Initial and Continuous Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura1. Mapa de Curitiba dividido em regionais.....	95
Figura 2. CEI Professor Adriano Gustavo Carlos Robine.....	97
Figura 3. CEI José Lamartine Correa de Oliveira Lyra.....	97
Figura 4. CEI Belmiro César.....	98
Figura 5. CEI Jornalista Cláudio Abramo.....	98
Figura 6. CEI Francisco Klemtz.....	98
Figura 7 CEI Professora Nair de Macedo.....	99
Figura 8. UEl Dr. Osvaldo Cruz.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Eixos da Pesquisa e objetivos.....	90
Quadro 2 - Escolas pesquisadas.....	94
Quadro 3 - Bairros que compõem a Administração Regional.....	96
Quadro 4 - Vagas concurso de remoção/ 2014 – Núcleo Regional de Educação Portão.....	110
Quadro 5 – Análise comparativa entre as rotinas escolares da escola regular e da escola de tempo integral.....	127

LISTA DE SIGLAS

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEI – Centro de Educação Integral
CEUs – Centros Educacionais Unificados
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONGS – Organização não governamental
OTP – Organização do trabalho pedagógico
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba
PME – Programa Mais Educação
PUC - PR– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAETI - Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral
SEP – Semana de Estudos Pedagógicos
SME – Secretaria Municipal de Educação
UEI – Unidade de Educação Integral
UNIANDRADE – Centro Universitário Campos de Andrade
UNICENP – Centro Universitário Positivo
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
UP – Universidade Positivo
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

EDUCAÇÃO INTEGRAL UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	19
1.1 Educação Integral e Educação de Tempo Integral.....	20
1.2 Educação Integral no Brasil.....	25
1.3 Educação Integral em Curitiba	32
1.3.1 Relato da história vivida	34
1.4 Programa Mais Educação	35
1.5 Pensar Complexo e a Educação Integral	38

CAPÍTULO II

O PAPEL DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL..... **44** |

2.1 Formação dos Pedagogos escolares	45
2.1.1 Cursos de Graduação em Pedagogia: formação inicial do pedagogo.....	45
2.1.2 Reflexões sobre a formação inicial do Pedagogo	48
2.1.3 Formação continuada dos Pedagogos.....	57
2.2 Pedagogo e suas condições de trabalho e carreira profissional	61
2.2.1 O Pedagogo no Plano de Cargos e Salários do Município de Curitiba	72
2.3 Educação Integral e rotinas escolares: atribuições e responsabilidade do Pedagogo.....	77
2.3.1 Atribuições dos Pedagogos na Rotina Escolar.....	77
2.3.2 Disciplinas escolares e sua relação com o Pedagogo.....	78

CAPÍTULO III

METODOLOGIA..... **83** |

3.1 Pesquisa Qualitativa.....	83
3.2 Instrumento de coleta de dados.....	89
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	91
3.4 Contexto: as escolas de tempo integral na rede municipal de Curitiba.....	93

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS..... **101** |

4.1 Eixo: Formação.....	103
-------------------------	-----

4.1.1 Formação Inicial.....	103
4. 1.2 Formação continuada.....	106
4.1.3 Temáticas para a formação continuada.....	114
4.2 Carreira Profissional.....	119
4.3 Rotinas Escolares.....	122
4.4 Avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS	
ANEXO 1 Autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da Pesquisa	148
ANEXO 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149
ANEXO 3 O Decreto 762/2001 que complementa a Lei 10190/2001 aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de magistério público municipal.....	150
ANEXO 4 Questionário da Pesquisa.....	154

INTRODUÇÃO

A proposta da dissertação é compreender o papel e a identidade dos pedagogos que atuam em escolas de tempo integral¹ no município de Curitiba, tendo em vista a sua função como articuladores dos processos de ensino e aprendizagem: papel do pedagogo na escola de tempo integral.

A escolha do tema foi motivada pela percepção de mudança do papel do pedagogo na escola, da necessidade de investigar uma possível alteração de funções e, se há diferenças entre o trabalho de pedagogos nas escolas regulares e nas escolas de tempo integral.

Com a definição e escolha do tópico de investigação é necessário delimitar o problema. Na presente pesquisa, o problema é verificar como o trabalho dos pedagogos na escola de tempo integral está ocorrendo e se há modificações em relação ao trabalho exercido por pedagogos que atuam em outras instituições escolares que não as de tempo integral.

A relevância do estudo também pode ser justificada pela presença do tema em trabalhos científicos. Conforme pode ser constatado nos resultados do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE/2013 com essa temática². Tais artigos propõem reflexões sobre a função do pedagogo como formador de docentes nas escolas e articulador do processo ensino/aprendizagem, subsidiando a práxis pedagógica por meio de estudos, otimizando o tempo e o espaço do aluno nas escolas. A organização do trabalho pedagógico vem sendo discutido nas instituições de ensino, em Congressos Educacionais e pelas mantenedoras, pois vislumbra-se sua importância nesse processo.

Atualmente, a forma pela qual está organizado o trabalho pedagógico nas escolas torna perceptível que é essencial que o pedagogo possua um aprofundamento teórico de temas relacionados à prática escolar, porque a escola é um ambiente social, dinâmico.

¹ A expressão escola de tempo integral será usada na pesquisa quando se fizer referência às escolas do município de Curitiba e quando citarmos o conceito de organização da escola integral na perspectiva de extensão da carga horária dos alunos.

² Trabalhos apresentados: "O Pedagogo e a organização do Trabalho Pedagógico: um compromisso com a efetivação da função social da Escola Pública" (FORTUNATO; BRITO; MIRA; RAMOS, 2013); "Ressignificando Práticas: o coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores" (ANDRADE; SANTOS, 2013).

Como a pesquisa foi realizada na escola de tempo integral, verifica-se que há inúmeros desafios, visto que não somente é necessário aprofundamento nos componentes curriculares, mas também nas práticas educacionais que decorrem da ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar.

A escola de tempo integral passou por várias mudanças, tanto estruturais como de concepção pedagógica. Essas alternâncias trouxeram questionamentos sobre o modo de atuação das mesmas, o que ensinar, em quais tempos e espaços. O trabalho pedagógico foi se modificando, houve avanços e retrocessos, porém é fundamental conviver, procurar adaptar e buscar soluções para efetivar e acolher esse novo estudante que está vindo para as escolas.

O tema é bastante complexo, já que a organização do trabalho pedagógico requer conhecimento e prática com a lida do dia a dia escolar. Não é fácil orientar e preparar-se para exercer essa função muitas vezes questionada ou criticada no interior da escola, mas é essencial para que todo processo educacional se efetive.

É preciso ressignificar o papel do pedagogo, evitando que ele perca o sentido ético implícito em seu trabalho, podendo ocorrer uma desorientação ideológica ocasionada pela falta de autonomia em decorrência da redução da função de pedagogo a mero executor de decisões externas. Isso foi percebido pelos profissionais da Pedagogia quando sentiram dificuldade em delimitar sua função devido às várias distorções ocorridas perante o grupo escolar.

Outra questão que merece destaque é como efetivar o trabalho do pedagogo como articulador e orientador no processo educacional, visto que vários obstáculos são enfrentados diariamente. Como a pesquisa refere-se a pedagogos do município de Curitiba, é preciso explicar a maneira como ocorre o momento de orientação de professores e de reflexões teórico-metodológicas. Os professores contam como tempo escolar, 33% do seu contrato de trabalho dedicados a estudos e planejamentos de atividades pedagógicas que é denominado permanência, que devem ser valorizadas como espaço de formação continuada. Com a instituição legal Lei 11.738/08 (BRASIL, 2008) da hora-atividade (33%), os professores possuem mais momentos dedicados a sua formação, para que possam se especializar.

Portanto, diante dessas atribuições que o pedagogo possui o objeto de estudo é o papel e a identidade do pedagogo na escola de tempo integral. A definição do objetivo geral do estudo está diretamente ligada à pesquisa: investigar o papel e

identidade do pedagogo na escola de tempo integral diante das novas demandas enfrentadas e das condições de trabalho.

Para responder ao objetivo geral proposto, a pesquisa foi dividida em quatro eixos norteadores e, para cada um deles, estabeleceram-se objetivos específicos.

No eixo formação - formação inicial, investigar se o pedagogo obteve formação específica para atuar em escolas de tempo integral; formação continuada: descrever como está sendo realizada sua formação continuada. No eixo carreira profissional, observar se o pedagogo percebeu mudanças em sua função ao assumir o trabalho em uma escola de tempo integral. No eixo rotinas escolares, identificar as diferenças percebidas pelos pedagogos em suas rotinas de trabalho a partir da reformulação da escola de tempo integral. E no eixo avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral, identificar em documentos norteadores do município de Curitiba e através de pesquisa de campo em escolas municipais do município, o papel do pedagogo nas escolas de tempo integral.

Além desses objetivos ligados diretamente ao estudo do pedagogo, também foram organizados objetivos específicos para a área que estuda a educação integral, contextualizar historicamente a educação integral no Brasil e em Curitiba, conhecendo seu contexto histórico e os atuais programas ligados a Educação Integral; compreender as definições de Educação Integral e Educação de Tempo Integral.

Depois dos objetivos definidos, foi preciso estabelecer a quantidade de escolas e em quais locais ocorreriam o trabalho de campo. A escolha do ambiente da pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora atuar no município de Curitiba. Como a pesquisa escolhida é qualitativa, o número de pesquisados é menor, por isso foi definido no máximo dez pedagogos. Em relação ao local, ficou estabelecido que as escolas de tempo integral seriam do Núcleo Regional de Educação Portão e do Núcleo Regional de Educação Pinheirinho. O motivo da escolha foi o fato das escolas de tempo integral estarem estabelecidas há mais tempo e haver mais escolas nessa região. Foi realizada a pesquisa em sete escolas de educação de tempo integral do município de Curitiba, com a participação de dez pedagogos. O critério de escolha das escolas pautou por dois eixos, primeiro: escolas pioneiras nessa modalidade de ensino e segundo: região onde se concentra mais escolas de tempo integral no município.

A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa, porque se pretende um aprofundamento maior da realidade, fato esse que justifica a escolha, visto que métodos quantitativos não refletem e respondem o que se deseja pesquisar, tendo em vista as características dos objetivos e do objeto definido. Após ser definida a metodologia foi necessário realizar a construção de um marco teórico conceitual para embasar a pesquisa. Para isso foram utilizados autores que estudam a educação integral, a área da Pedagogia, legislações da área de Educação ligadas à formação de pedagogos, carreira profissional de pedagogos e estudos sobre metodologia e sobre pesquisa educacional.

Para o estudo da Educação Integral foram utilizados os autores: Jaqueline Moll (2012), Miguel Arroyo (2004), Verônica Branco (2012), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009), Jamerson Antônio de Almeida da Silva (2012), Katharine Nínive Pinto Silva (2012) e documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2013). As leituras referentes à área pedagógica se basearam nos autores: José Carlos Libâneo (2001, 2002, 2004, 2006), José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999), José Contreras (2002), Selma Garrido Pimenta (2002), Nereide Saviani (1994), Vera Candau (2011). O aporte teórico referente à metodologia da pesquisa foi baseado nos estudos de Marli André (2004, 2005, 2012) Rosália Duarte (2002), Anselm Strauss (2008), Juliet Corbin (2008), Maria Cecília de Souza Minayo (2000), Laurence Bardin (1977) e Pedro Demo (2000).

Além das bibliografias citadas, foram utilizados artigos inerentes às áreas pesquisadas, consultas em sites acadêmicos e informativos para obtenção de dados mais recentes sobre o objeto a ser investigado. A pesquisa bibliográfica trouxe uma base teórica para a aquisição do conhecimento necessário para responder ao problema delimitado na pesquisa.

Durante a definição do objeto a ser estudado e no desenvolvimento da proposta de pesquisa, surgiram alguns questionamentos relativos ao papel do pedagogo, pois há necessidade de se resgatar sua identidade enquanto profissional da educação. No decorrer do processo de construção dessa identidade, houve muitas mudanças que foram desestruturando a carreira do mesmo, perdendo-se as especificidades da função. Surgem interrogações: será que o pedagogo de escola de tempo integral possui as mesmas atribuições daquelas das escolas regulares. O modelo atual da escola de tempo integral está efetivando realmente o que se

pretende em termos de educação integral do aluno ou necessitará de mudanças e adequações?

Portanto, conhecer em qual contexto surgiu o interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa é de suma importância e, para isso, faz-se necessária uma apresentação da pesquisadora. Para que se possa compreender a motivação que levou a esse estudo, é preciso conhecer um pouco a trajetória de formação acadêmica e profissional e, esta descrição, será redigida em primeira pessoa do singular.

Primeiramente citarei os cursos e locais da minha formação acadêmica. Estudei magistério no Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa; após o término do magistério, como especialização a nível de ensino médio, fiz o Curso Adicional, de pré-escola, no mesmo colégio. Ingressei no curso de Pedagogia na PUC-PR e em 1991 me formei, com especialização em Orientação Educacional. Depois fiz Pós-graduação *Lato Sensu* em Magistério da Educação Básica, com concentração em Interdisciplinaridade na Escola pela Instituição IBPEX, em 1999, o que me trouxe um aprendizado no que tange ao modo pelo qual as disciplinas e os conteúdos precisam estar contextualizados, evitando fragmentação na aprendizagem, pois nada é ensinado isoladamente.

A primeira experiência profissional como professora ocorreu atuando em Pré-escola particular. Em 1989, prestei concurso para professora na rede Municipal de Educação, iniciando minha carreira profissional em Escola de Educação Integral, atuando até o ano de 2001 como professora do ensino fundamental nos anos iniciais. No ano de 2002, após concurso interno, assumi como Suporte Técnico Pedagógico (Pedagoga), função que exerço atualmente.

Estou atuando na Prefeitura Municipal de Curitiba há 25 anos, sempre em escolas de tempo integral, o que me trouxe grande vivência e experiência em relação ao trabalho pedagógico voltado à educação de tempo integral.

Essa experiência trouxe oportunidade de conhecer as várias formas com que essa escola de tempo integral foi pensada. Atualmente, com o tempo de serviço, o aprendizado me faz analisar como as escolas são organizadas, em qual contexto as políticas educacionais são elaboradas e a possibilidade de expansão da Educação Integral.

Independente do tempo e trajetória profissional dedicado à educação, considero que a formação continuada é essencial para a manutenção da qualidade

do trabalho do profissional em educação. Esse pensamento me fez continuar os estudos, buscando o mestrado com vistas à aquisição de conhecimento e estímulo à pesquisa. É preciso, para nós educadores, que haja um aprofundamento teórico e que a pesquisa faça parte do cotidiano escolar. Por isso, a continuidade de meus estudos será positiva para meu crescimento individual, que poderá refletir no coletivo que atuo profissionalmente.

Após essa breve apresentação de minha trajetória, é essencial pontuar como está organizada a dissertação. Ela estrutura-se em um capítulo relativo à Educação Integral, com aspectos históricos e propostas da mesma atualmente; um para aspectos relacionados à função de pedagogo nas escolas, com concepções de autores que estudam o assunto; um capítulo relacionado à pesquisa e um capítulo destinado aos resultados e análise dos dados obtidos com a pesquisa.

CAPÍTULO I - HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

EDUCAÇÃO INTEGRAL UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O objetivo central deste capítulo é apontar elementos que subsidiem o entendimento do contexto em que a pesquisa se insere. O foco de estudo deste capítulo é a educação integral. Fez-se necessário um relato histórico da educação integral no Brasil, seus precursores, os desafios, as concepções e as primeiras experiências em educação integral no Brasil. Foi utilizado, como aporte teórico, registros de documentos do MEC – Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013), da autora Jaqueline Moll (2012), de Jamerson Antonio de Almeida da Silva (2012); de Katharine Ninive Pinto da Silva (2012) e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009).

É preciso ressaltar que, durante o texto, foi utilizado *Educação Integral*, *Escola de Educação Integral* e *Educação de Tempo Integral*. De acordo com o aporte teórico, ao utilizar Educação Integral e Escola de Educação Integral está se referindo à concepção de desenvolvimento integral do aluno, com vistas à qualidade do tempo e dentro de parâmetros estabelecidos para que essa oferta ocorra e Educação de tempo integral ao se referir à oferta da extensão do tempo em que o aluno permanece na escola.

Num segundo momento, a contextualização histórica estrutura-se no âmbito do município de Curitiba, sendo que, para essa temática, foram utilizadas as Diretrizes Curriculares de Curitiba, volume 4 (CURITIBA, 2006), que tratam sobre a oferta de educação de tempo integral em Curitiba. Complementando os dados oficiais relatados nas Diretrizes Curriculares de Curitiba, a pesquisadora desenvolveu um texto que descreve a experiência vivida durante a implantação da oferta de educação integral em Curitiba, trazendo a história vivida para complementar os dados adquiridos nos documentos da PMC.

Muitas reflexões ocorreram e ocorrem sobre a temática da educação integral e a urgência em elaborar um programa que consiga abranger nacionalmente o país fez com que o Governo Federal, através do Ministério da Educação, lançasse o Programa *Mais Educação*.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas educacionais (BRASIL, 2013, p.7-8).

O Programa *Mais Educação* foi abordado nesse capítulo, para que se possa entender as propostas e políticas educacionais estão inseridas no mesmo. A base de pesquisa bibliográfica sobre o PME foi pautada em documentos do MEC, elaborados pelo Governo Federal e Portaria Interministerial nº 17 e Decreto nº 7.083/2010.

Como a pesquisa foi feita no município de Curitiba, abordou-se o modo como são organizadas as escolas de tempo integral na cidade, analisando seus acertos, erros, retrocessos e avanços em relação às propostas que norteiam essa oferta de ensino.

Novamente, é preciso esclarecer que quando se remete à educação integral, alguns conceitos precisam ser considerados, para que a concepção da proposta que fundamenta a mesma seja bem clara, para evitar interpretação equivocada, para isso foi utilizado um aporte teórico para conceituar escola integral de escola de tempo integral.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Para a compreensão de como as escolas de educação integral podem e devem ser organizadas, é preciso um aprofundamento teórico sobre a concepção do que é *Educação Integral* e *Educação de Tempo Integral*. A conceituação e compreensão, diferenciando a nomenclatura dos termos, se fazem necessárias, visto que a má interpretação interfere na percepção do conceito real e significativo do aprender integral.

Serão abordadas considerações de autores em relação ao tema. O aporte teórico apresenta estudos relacionados com a educação integral e as tentativas de discutir o termo *integral*. É preciso que se entenda o que é educação integral e educação de tempo integral.

Segundo Paro (2009), essa percepção conceitual é importante. Há muitas distorções na nomenclatura e isso acarreta alguns conceitos errôneos em relação à própria concepção que se tem da escola de educação integral.

Quando se fala em *Educação de Tempo Integral* entende-se como uma extensão do tempo em que a criança permanece na escola, aumentar o tempo do que já se faz no período regular das aulas.

É preciso que esse ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando 'mais da mesma coisa [...] não se quer pensar somente em Educação *em tempo integral* como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de *Educação Integral* (PARO, 2009, p.13).

No artigo “Educação Integral: uma recuperação do conceito literário”, Moraes (2009), procura contextualizar historicamente o que é educação integral a partir do século XIX. Após o apanhado histórico, remete-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No que tange ao nosso objeto de debate – a Educação integral – o PDE traz o seguinte título: “Mais Educação – Alunos terão mais atividades e mais tempo na escola”. Em alguns parágrafos da apresentação, o ministério diz que pretende “ampliar o tempo e o espaço educativo dos alunos na rede pública”. Logo percebemos que a “formação integral” tem como foco “a melhoria do rendimento do aluno e do aproveitamento do tempo escolar e serão realizadas no contraturno (MORAES, 2009, p.34).

Segundo a análise do PME proposta por Moraes, o objetivo do contraturno escolar é reforçar a vivência escolar de crianças, jovens e adolescentes proporcionando atividades educativas, buscando uma diminuição da evasão escolar reprovações e distorções de idade-série. A crítica do autor refere-se ao termo *contraturno*, que aparece nos documentos oficiais, pois leva em conta novamente o aspecto temporal, o aumento do tempo na escola.

Por trás das parcerias e do “envolvimento” da comunidade, revela-se o fato de que não existem condições físicas e materiais e nem vontade política

para a criação/fomentação de escolas que levem em conta a formação completa dos estudantes (MORAES, 2009, p.36).

Então, para Moraes (2009), o conceito mais completo sobre educação integral é o desenvolvimento da totalidade do ser humano no que tange suas expressões, relações, produções e práticas.

Na mesma percepção do conceito de educação integral a análise de Cavaliere (2009) em seu artigo “Notas sobre o conceito de educação integral” nos faz refletir que o trabalho e a alienação fazem parte de algumas concepções de escola integral e que o tema é muito amplo e suscetível de novas abordagens.

Necessariamente, uma concepção contemporânea de educação integral na escola partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais (CAVALIERE, 2009, p.50).

Tendo como base que educação integral precisa ser compreendida como instituição social responsável por desenvolver o aluno em sua totalidade, Maurício (2009), em seu artigo “Políticas públicas, tempo, escola”, relembra o projeto CIEPs do qual fez parte da formação, e propõe que a concepção da escola integral reconheça o indivíduo como um todo e não como um ser fragmentado entre o corpo e o intelecto.

Que essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente [...] É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se compararmos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas (MAURÍCIO, 2009, p.55).

Na concepção da educação integral, os pesquisadores nos esclarecem que todo esforço educativo é para que o ensino integral seja efetivado com o intuito do desenvolvimento de vários aspectos do indivíduo. O município de Curitiba, onde está sendo realizada a pesquisa, está procurando estabelecer uma construção de concepção que visa o desenvolvimento integral do aluno, chamando a atenção para a dimensão afetiva. Pressupõe-se que o aumento do tempo de permanência do aluno será um facilitador no desenvolvimento do aluno.

Visando permanentemente à melhoria da qualidade de ensino, nestas diretrizes propõe-se uma educação em regime de tempo integral com a

ampliação do tempo de permanência do estudante nos ambientes escolares, considerando sua formação humana em todos os aspectos – afetivos, cognitivos, psicomotores, sociais e culturais –, envolvendo todos os sentidos e aspectos do ser humano, as múltiplas relações com seus saberes, e reconhecendo o ser humano na sua singularidade e universalidade. Na educação integral proposta neste documento, entende-se o ser humano em todas as suas dimensões, considerando que o conhecimento é construído tanto no campo da razão como no da emoção, sendo a afetividade componente essencial desse processo. As necessidades do ser humano de afeto, de atenção, de sentir-se único e aceito e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes são tão essenciais quanto as de alimentação e de proteção (CURITIBA, 2006, p.31).

Na referência acima, nota-se que a afirmação descrita nas Diretrizes Curriculares de Curitiba sobre Educação Integral (2006) estabelece como meta o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Contudo, existem aspectos que merecem ser analisados quando se trata de educação integral. Dentre eles, estão os motivos que levam a algumas hipóteses relacionadas com a questão da ampliação do tempo nas escolas abordadas por Torales³ (2012):

hipótese 1: Como a escola poderia atender as necessidades das famílias contemporâneas, que baseiam seu sustento na renda gerada por pais e mães trabalhadores?

hipótese 2: Como se poderia melhorar o rendimento escolar dos estudantes que freqüentam as redes públicas de ensino e atender a uma demanda de desenvolvimento econômico-social?

hipótese 3: O modelo tradicional de escola tem sido questionado desde diversas perspectivas, por pesquisadores, professores, estudantes, famílias, ou mesmo, pela sociedade em geral. Quais seriam as estratégias possíveis para repensar esse contexto e a própria função da escola? (TORALES, 2012, p. 129).

Partindo desses questionamentos, propõe-se que as escolas de educação integral precisam se fortalecer enquanto instituição e ressignificar seu papel na sociedade, somente assim poderá fazer com que permanência do aluno na escola possa beneficiá-los com respeito e qualidade de ensino, traduzindo como direito de aprender. Essas reflexões conceituais nos trazem a uma análise quando se concebe *Educação Integral* e *Educação de Tempo Integral*. O que define a escola não é o aumento do tempo e sim o que será feito nesse período. Esse tempo precisa ser de qualidade e, como sugere as análises dos autores, o aluno deve ter a oportunidade de se desenvolver integralmente em todas as dimensões do ser humano.

³ Artigo “Entre Kronos e Kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola” (UFPR. Educar em revista, nº 45, jul/set. 2012, p.125).

O grande desafio para a educação é conseguir em larga escala atender toda a demanda do aumento da jornada escolar com estrutura adequada, parcerias significativas, qualidade de ensino e, principalmente, contribuindo para a melhoria da expectativa social de vida dos alunos, não somente financeira, mas com o desenvolvimento de cidadãos críticos e sujeitos de sua própria história.

Para que a educação integral seja compreendida e se efetive com qualidade é necessário explicitar qual a concepção de Educação, de homem e currículo. A educação de tempo integral apresenta uma concepção de educação para a modernidade (PARO, 2009).

É necessário conceber a educação de tempo integral desprezando o conceito “pobre” (PARO, 2009) de educação, pois esta não necessita de mais tempo, necessita de um conceito mais rigoroso de educação que vise o homem, que não considere a formação como treinamento.

É preciso considerar o homem como um ser histórico, um ser que é sujeito, um autor de sua própria humanidade.

Nessa concepção de escola o ser humano se faz *humano-histórico*⁴. A cultura é compreendida como produção humana. “O homem se apropria de toda cultura produzida em outros momentos históricos, e assim se faz histórico” (PARO, 2009, p.17).

A Educação proposta pela escola integral é a apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças. Visa à formação do cidadão que só se dá na relação entre os sujeitos. “Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o caso da escola que temos hoje” (PARO, 2009, p.18).

A educação integral precisa ser concebida com métodos menos retrógrados, esse termo foi usado por Paro (2009) para explicar que alguns métodos utilizados nas escolas não podem minimizar aquilo que é a própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano, mas deve-se privilegiar o todo, englobando as várias áreas como psicologia, antropologia, sociologia, história, pedagogia, enfim todas as ciências que dão subsídios à Educação⁵

⁴ *Humano-histórico*: o conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que produz, e é assim que ele faz história, que ele produz sua vida: sendo sujeitos, produzindo cultura.

⁵ Nessa perspectiva a concepção de Educação Integral se aproxima do Pensamento Complexo de Edgar Morin.

A organização do trabalho pedagógico nas Escolas integrais concebe o ser humano em todas as suas dimensões – afetivas, cognitivas, psicomotoras, sociais e culturais – reconhecendo-o na sua singularidade e universalidade (STIVAL; MIRA: WITHERS, 2009).

Nesse trabalho a organização de tempos e espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas é primordial para o efetivo exercício e desenvolvimento integral dos estudantes.

A proposta de Currículo na Educação Integral do Programa Mais Educação é posta em torno do “Currículo Integrado”⁶ (GABRIEL;CAVALIERE, 2012), visando uma integração entre os diferentes saberes, como alicerce para a democratização da educação básica.

As disciplinas escolares são muito mais do que uma distribuição e organização de conhecimentos científicos, eles as articulam e mobilizam sujeitos e saberes em torno da luta por recursos materiais e simbólicos.

O Currículo Integrado tende a romper com a matriz disciplinar, problematiza a importância das disciplinas de referência na definição das disciplinas escolares. Articular o conhecimento escolar selecionado e organizado com as demandas sociais, políticas, culturais mais amplas (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Outro fator a ser levado em conta é conseguir articular as políticas educacionais que sejam desvinculadas de ideologias partidárias, isto quer dizer que levem em conta um processo contínuo que não se desfaça com o término de uma gestão política, mas que permaneça independente do grupo político partidário vigente para consolidar a educação integral no Brasil.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Com base no documento Série Mais Educação: Educação Integral elaborado pelo MEC (BRASIL, 2009), será apresentado um relato histórico com o objetivo de explicar que a educação integral no Brasil não é recente, contudo houve mudanças no modo de conceber a escola ao longo do tempo e no modo de compreender as

⁶Termo “integrado”, ao adjetivar currículo, expressa o resultado do ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimizados para serem ensinados e aprendidos.

concepções educativas existentes nas primeiras tentativas de articular a educação integral no Brasil.

Na metade do século XX, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador na Bahia, cuja proposta firmavam-se em matrizes ideológicas bastantes discutidas na época. Ressalta-se que essas matrizes ideológicas constituem a forma pela qual se entende o mundo, podendo ser conservadoras, liberais ou socialistas. Essas matrizes originam as concepções educacionais que estão presentes nas formas de organização das políticas educacionais (BRASIL, 2009, p.15).

Na década de 1930, defendiam-se os princípios de escola integral de acordo com Plínio Salgado, mais conservador, com princípios militaristas. Em 1960, Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Escola Nova, como diretor do INEP, criou para a escola elementar um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém com inovações. (BRASIL, 2009, p.15).

Outra forma de conceber a escola integral foi a criação dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública, criados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira. Foram construídos cerca de quinhentos prédios escolares arquitetados por Oscar Niemeyer, durante os dois governos de Leonel Brizola.

Entre 2000-2004, em São Paulo, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituídos por Decreto Municipal. Tais espaços tinham por objetivo articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental num mesmo espaço físico, com o intuito de convivência comunitária. Esse modelo apresentado não se relaciona à extensão da jornada escolar, mas sim em integrar a escola com a comunidade.

Esse breve apanhado histórico traz reflexões sobre como a organização e implantação da educação integral passou por fases. Muitas destas, com matrizes ideológicas pautadas nas políticas.

A partir de 2007, após o lançamento do Programa *Mais Educação*⁷, as escolas e as redes públicas de ensino fundamental foram convidadas a aderir ao programa. O convite foi feito para as escolas que apresentavam em 2007 IDEB

⁷ Programa *Mais Educação*: programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010.

inferior a 3, que atendiam população em situação de risco e vulnerabilidade. Na periferia das grandes cidades ocorreu o incremento da educação integral nas escolas. O governo sinalizou a elaboração de um programa de gestão intersetorial, visando o aumento da jornada escolar, estabelecendo o atendimento mínimo de 7 horas por dia e 5 dias por semana para cada aluno. “Em resposta, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos” (SILVA e SILVA, 2012, p.13). Esse programa visa, com o aumento da jornada escolar, ampliar o currículo de forma integrada, a construção da noção de escola como lugar de proteção de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e exclusão e de aprendizagem, princípio descrito nos PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001).

Modelos de educação integral concebidos nas décadas passadas estão sendo revistos, já que as necessidades sociais e econômicas mudaram e novos olhares para a educação integral acenderam. Na concepção inicial, que pode ser consultada no histórico da escola integral no Brasil, as escolas eram planejadas para ofertar todas as modalidades (o que não foi possível) e oficinas que seriam ofertadas aos estudantes. Essa concepção é plausível, porém as questões de preservação e manutenção das escolas passam por problemas econômicos que inviabilizam o funcionamento das escolas com o decorrer dos anos.

Atualmente, após a instituição do PME, procura-se um olhar mais abrangente, em que o ambiente escolar é concebido com o intuito de “abertura dos muros” para parcerias com os diversos setores da sociedade. O termo “abertura dos muros” significa colocar os alunos em contato com a vida real.

Fica a dúvida: será que esse modelo consegue dar conta da demanda cada vez maior por qualidade de ensino, visto que depende de parcerias com a comunidade? Para o PME as parcerias a que o programa se refere, não são responsáveis pelo sustento das escolas, mas o de trazer a comunidade como parceira e estimular a participação de todos pela qualidade na educação pública. O PME estabelece que as mantenedoras sejam as responsáveis pelo suprimento das necessidades de gestão das mesmas

Na prática, há anos, o tempo é um dos fatores essenciais na escola. O tempo destinado a educação pautado em quatro horas já não é mais suficiente para os alunos. Devido a fatores como aulas complementares, projetos extracurriculares, tempo de recreio, observa-se que o período que o aluno efetivamente está em

contato com o ensino está reduzido, não que as atividades não sejam necessárias e importantes, mas atualmente os alunos acabam se sobrecarregando com várias atividades e os conteúdos dos componentes curriculares e base comum se perdem, trazendo um déficit na aprendizagem dos mesmos. Porém é preciso ter claro que a escola de educação integral *não* possui como proposta aumentar o tempo de permanência na escola para os alunos continuarem a fazer as mesmas atividades do período de quatro horas. O período integral, dessa forma, visa desenvolver atividades para aumentar a qualidade da Educação.

Outro fator muito importante a ser levado em consideração é como as escolas de educação integral vêm sendo organizadas: no Brasil, a partir da metade do século XX e no município de Curitiba, desde sua implantação em 1985.

Inicialmente, em Curitiba pensou-se em horários distintos para oficinas, nos quais haveria a separação de um período para os Componentes Curriculares e o contraturno seria reservado para as Práticas Educativas, conhecidas inicialmente por oficinas, terminologia utilizada com a implantação da modalidade de escola de tempo integral em Curitiba, para todas as escolas do município que ofertavam educação integral. Nesse contexto, as escolas tinham a autonomia de escolha das oficinas que iriam ofertar, porém com o tempo observou-se um distanciamento muito amplo de várias escolas, sentindo a necessidade de padronização de algumas delas para que houvesse integração das escolas de tempo integral, pois não se pode deixar de lado o currículo e os conteúdos que são trabalhados nas práticas educativas. Isso foi observado devido ao fato de os alunos apresentarem uma mobilidade escolar muito grande, sendo que nessas mudanças eles não davam continuidade à sua formação.

Nesse período de transição, das primeiras experiências em educação integral descritas no histórico da educação integral no Brasil até a instituição do PME (BRASIL, 2007), cada cidade e escola possuíam o modelo que achava correto para a sua demanda da educação integral, porém o caso é bem mais amplo, vai além de organizações de horários, calendários e organização de oficinas, é preciso estabelecer uma diretriz que contemple todas as ações educativas, com vistas às políticas públicas educacionais, isto requer que se busque pensar não apenas na esfera do ambiente escolar, mas que se continue a investir tanto financeiramente, quanto em propostas educacionais que contemplem essa modalidade de escola.

Todo esse movimento é feito através das instituições públicas competentes à função.

As ações governamentais na esfera federal não se preocupavam com os alunos das escolas de educação integral. As escolas procuravam adaptar sua rotina de acordo com a demanda da comunidade escolar, com o fluxo de profissionais, além da disposição física das escolas.

Como no âmbito da educação o trabalho é dinâmico, não se atentou para a análise dos resultados obtidos e por isso as dificuldades foram surgindo, as mazelas e fragilidades, que foram observadas nos índices de avaliação das escolas IDEB, fizeram com que os olhares fossem voltados para a escola com a importância de que ela necessitava.

Percebendo o dinamismo da educação é essencial dar a real importância ao tempo escolar, pois como sugere a autora Moll (2012) as mudanças sociais passam impreterivelmente pela escola.

Portanto, o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (MOLL, 2012, p.130).

Aqui a abordagem é feita na esfera pública, porém quando se fala em Educação Integral não se pode deixar de citar as instituições privadas que, por muito tempo, já se organizavam com contraturnos para suprir a demanda que surgiu durante anos. As escolas particulares em Curitiba que já se organizavam nessa perspectiva de trabalhar integralmente o aluno sempre estavam ligadas a instituições religiosas. Nessa organização sempre se levou em consideração uma parte pequena da sociedade que poderia arcar com os custos altos para as famílias que necessitavam desse ensino, porém os objetivos e concepções dessa escola são diferentes das concepções que estão vigentes nas escolas públicas.

Outro fator que é necessário ser avaliado é a formação de profissionais que atuam nas escolas de educação de tempo integral. Inicialmente nas escolas de tempo integral do município de Curitiba havia um preparo específico para quem fosse atuar nas mesmas. Com o passar do tempo, devido aos problemas que foram aparecendo nas escolas, os profissionais foram se distanciando das escolas de tempo integral, pois a dificuldade nos relacionamentos interpessoais com alunos

foram surgindo e a indisciplina afastou vários professores. Algumas considerações podem ser feitas em relação à indisciplina que se observa nas escolas: falta de um currículo adequado às novas práticas, desinteresse pelos alunos que consideram menos importante esse período que permanecem no contraturno, pré-conceito dos professores em relação a essa modalidade de escola, visto que acreditam que os alunos são mais agitados e desinteressados.

Além desse fator acima citado, observa-se que, para manter a escola de tempo integral, há questões muito importantes a serem levadas em consideração. Algumas escolas que atendem alunos em tempo ampliado não possuem estrutura física adequada para que os mesmos possam se desenvolver de acordo com a proposta.

O ambiente escolar deve ser adequado e possuir espaços para receber os alunos que ali permanecerão no mínimo sete horas, sob responsabilidade da escola como prevê a Lei, portanto é preciso que as escolas possuam condições mínimas para atender os alunos com qualidade adequando espaços para as práticas educativas.

O que se tem visto é um sucateamento dos prédios públicos, onde o espaço destinado a professores e alunos não comporta salas ambientes para as práticas educativas e também uma extensão do horário escolar sem critérios mínimos para que os alunos usufruam de qualidade tanto no ensino quanto no ambiente escolar.

A escola de educação integral não é somente aumento da carga horária, vai além da necessidade de extensão da jornada escolar. Não é atender a demanda com falta de qualidade e estrutura, mas proporcionar, nesse contexto, realmente respostas às necessidades que vêm surgindo. Mesmo com parcerias com a comunidade, o núcleo escolar, onde os alunos permanecem maior parte do tempo, precisa oferecer condições para atendê-los.

A escola precisa criar projetos de interesse da comunidade escolar, com as parcerias que se fizerem necessárias, porém sem esquecer que a escola detém o ato de ensinar para o aluno que tem o direito de aprender. Portanto, é preciso repensar o próprio sentido da função da escola, sem distanciar-se da sua proposta pedagógica, pois as parcerias têm que estar dialogando com a mesma.

É preciso desmistificar a estrutura da escola de tempo integral, que está dividida em dois períodos (manhã e tarde), um período que se refere aos componentes curriculares que são trabalhados com os estudantes e outro em que

vai ocorrer o ensino informal, isto é destinado às práticas educativas. Muitas vezes esse segundo período mais informal não recebe a real importância pelos alunos, tanto que o problema de indisciplina ocorre justamente nos chamados contraturnos, pois eles não levam a sério a proposta, talvez até mesmo os próprios professores não reconheçam a importância dessa extensão do tempo. Essa conclusão é importante porque se pode analisar se os profissionais, ao não levar a sério a proposta da escola de tempo integral, estão também transmitindo aos alunos essa percepção para que eles também não dêem a real importância à esse tempo.

Atualmente, os municípios vêm sendo orientados com o Projeto *Mais Educação* em relação a concepções educacionais, passando por ações práticas, com verbas específicas para as escolas investirem nos contraturnos e ampliações do tempo escolar. Este projeto oportuniza integração e debate com as comunidades, pois os modelos tradicionais de ensino não conseguem formar cidadãos preparados para as novas demandas sociais.

Segundo o Relatório da pesquisa: “Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e integrada” (BRASIL, 2013, p.14) observa-se uma ampla adesão ao Programa pelos municípios brasileiros passando de 54 escolas em 2008 para 4836 em 2013, um crescimento da ordem de 8.855,5%. Isso demonstra como é necessária essa ampliação e é importante o trabalho do governo com o intuito de ampliar as Escolas Integrais no Brasil.

Nessa perspectiva de crescimento do número de práticas integrais verifica-se que a escola apresenta um reflexo da sociedade em que está inserida, portanto, hoje observa-se que as famílias mudaram, os pais precisam trabalhar para sustentá-las, a exigência pela qualidade do ensino é urgente e a necessidade de preparar os estudantes para a sociedade atual é inquestionável. Portanto, a função social e o papel que a escola assume indicam que a educação integral pode contribuir para essa demanda de crianças e jovens. As escolas tomam consciência do seu papel nessa nova sociedade.

O grande desafio para a educação é conseguir em larga escala atender toda a demanda por escolas de educação integral, com estrutura adequada, parcerias significativas, qualidade de ensino e, principalmente, que contribua para a melhoria da expectativa social de vida dos alunos, não somente financeira, mas com o desenvolvimento de cidadãos críticos e sujeitos de sua própria história. Com o

investimento que está se dando a educação integral, espera-se que gradativamente as escolas de tempo integral estejam se expandindo.

Outro fator a ser levado em conta é conseguir articular políticas educacionais que estejam desvinculadas de ideologias partidárias, isto quer dizer, que leve em conta um processo contínuo que não se desfaça com o término de uma gestão política, mas que permaneça independente da política vigente, somente assim poderemos estabelecer um projeto que consolide a Educação Integral no Brasil.

1.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

Utilizando como base teórica e pesquisa documental as Diretrizes Curriculares de Curitiba (CURITIBA, 2006), a contextualização do ambiente da pesquisa é necessária para a compreensão de como foi e de como está organizada a educação integral no município de Curitiba. A percepção da necessidade desta escola não é recente, remonta mais de duas décadas de estudo e possibilidades de organização das escolas.

A intenção de proporcionar uma educação de tempo integral aos alunos nas escolas do município de Curitiba tem início em 1985 e a publicação do Projeto Educação Integrada em Período Integral ocorreu em 1986.

O histórico aqui apresentado foi obtido através da análise das Diretrizes Curriculares e, por serem os dados precisos sobre as primeiras escolas, segue o texto na íntegra.

Nessa época, foram criadas 8 ETIs: Antonio Pietruza, Adriano Robine (antiga Escola Municipal Cianorte), Belmiro César, Jornalista Cláudio Abramo, Do Expedicionário (antiga Escola Municipal Santo Antônio da Platina), Erasmo Pilotto, José Lamartine de Oliveira Lyra, Francisco Frischmann (antiga Escola Municipal Marialva). A primeira escola a funcionar em período integral foi a ETI Antonio Pietruza, em 1987. Em 1998, a Escola Erasmo Pilotto deixa de ofertar essa modalidade, adaptando o prédio para atendimento de 5.^a a 8.^a série. Nas escolas Antonio Pietruza, Adriano Robine, Francisco Frischmann e Erasmo Pilotto, foi construído prédio anexo ao já existente, sendo que as demais escolas em tempo integral foram construídas com projeto arquitetônico específico (CURITIBA, 2006, v.4, p.25).

As construções dos prédios, na época, priorizaram a estrutura física necessária para os alunos permanecerem por nove horas, espaços destinados as oficinas, refeitório, laboratórios, biblioteca.

O objetivo era proporcionar a ampliação do tempo de permanência dos alunos visando a melhoria da qualidade educacional, com vistas à diminuição dos índices de evasão e repetência escolar.

A organização era dividida em dois períodos: jornada de quatro horas diárias para o ensino regular e quatro horas diárias para oficinas, com uma hora de intervalo.

A partir de 1989, as escolas se organizaram dividindo os conteúdos das áreas do conhecimento no decorrer do dia, por exemplo: estabeleceu-se que pela manhã os alunos teriam língua portuguesa e matemática e no período da tarde, ciências, história e geografia. Essa proposta não contemplava atividades que desenvolvessem outras habilidades e que até hoje se tornaram alvo de críticas, porque foi aumento do tempo escolar para aumentar a carga horária das disciplinas tradicionais.

Paralelamente outra proposta foi implantada entre 1989 a 1992 agora com a construção de prédios chamados complexos, com arquitetura própria, com o objetivo de aumento do tempo de permanência do aluno na escola, retomando no contraturno atividades específicas de desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e científicas.

No período de 1989 a 1992, outras 29 escolas de ensino regular transformaram-se gradativamente em escolas de tempo integral, recebendo uma estrutura física anexa, diferente tanto das escolas de ensino regular quanto das primeiras ETIs. Essas escolas passaram a ser denominadas Centros de Educação Integral (CEIs). Nessa estrutura física, designada inicialmente Complexo II, correspondente a um prédio de três andares, conhecidos como pisos, eram desenvolvidas as seguintes atividades pedagógicas: no 1.º Piso, as relacionadas à Cultura Corporal; no 2.º Piso, as relacionadas à Cultura Artística; e no 3.º Piso, as relacionadas à Cultura das Mídias, à Cultura Ecológica e à Biblioteca (CURITIBA, 2006, v.4, p.26).

Havia nessa proposta uma nova distribuição da jornada escolar, quatro horas para o ensino regular denominado Complexo I, acrescidos de três horas para participarem de atividades no Complexo II e uma hora de almoço no intervalo do meio dia.

Em abril de 1991 o CEI Dr. Doutel de Andrade passou a ser a referência para elaboração da Proposta Pedagógica dos CEIs, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer n.º 172/92, de 07 de agosto de 1992. As 36 escolas de tempo integral (ETIs e CEIs) então existentes passaram a ser denominadas

Centros de Educação Integral em 1992, conforme Parecer n.º 201/92, aprovado em 04 de setembro de 1992, pelo Conselho Estadual de Educação (CURITIBA, 1996).

Na busca de uma uniformidade para as escolas de tempo integral do Município de Curitiba, entre junho de 1995 e dezembro do mesmo ano, foi promovido um círculo de estudos com representantes de todos os 36 CEIs coordenado pelo SAETI (Serviço de Atendimento ao Ensino em Tempo Integral). Desse estudo foi criada a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral, publicada em 1996, para subsidiar a práxis pedagógica.

1.3.1 Relato da história vivida

Como pesquisadora, utilizei-me da experiência vivida enquanto professora atuante no município de Curitiba na época da implantação da Educação Integral para relatar o que ocorreu no interior da escola nesse período.

Iniciei minha trajetória profissional na rede municipal de Educação de Curitiba em outubro de 1989, no CEI José Lamartine Correa de Oliveira Lyra, na regional Pinheirinho. Antes de a escola ser inaugurada, todos os profissionais que pretendiam atuar nessa escola de tempo integral passaram por uma capacitação específica. Essa capacitação foi oferecida pela SME, como formação continuada.

Na época havia as oficinas que eram pré-determinadas pela SME. Os alunos tinham as disciplinas do ensino regular pela manhã e à tarde eram ofertadas atividades diversas, alguns exemplos: oficina de história e geografia, oficina de matemática, literatura.

O que realmente ocorria: devido a uma distorção da concepção do que eram as oficinas, no período da tarde era quase impossível conseguir levar com seriedade as atividades (os alunos achavam que como não tinha caderno, avaliação formal, não era sério), apesar de todo grupo pedagógico estar motivado, os alunos não tinham disciplina, isso ocorria em várias escolas. Esse comportamento inadequado observado nos alunos, não proporcionou alcançar os objetivos propostos com a extensão da carga horária. Esse fato motivou a organização por disciplinas no período do dia, o chamado “regularização”.

Como convivi muito com essa prática, sei que é cansativo e nada pedagógico os alunos permanecerem nove horas sentados numa carteira, sendo avaliados e tendo que manter a ordem.

Como esse problema era geral e não havia uma unidade na rede no que se referia a educação de tempo integral, a mantenedora propôs estudos em 1995 em Curitiba com os representantes das escolas de tempo integral e os representantes da SME já mencionado anteriormente.

Mesmo com a proposta organizada, ainda havia escolas com horários diferentes. Na escola em que eu trabalhava os alunos não eram obrigados a permanecer a tarde toda: apenas quem tivesse interesse fazia matrícula para as oficinas. O horário das oficinas era das 16h às 17h, sem obrigatoriedade. Algumas escolas acabavam todo o período letivo diário às 16h.

Como se observa na afirmação acima, as distorções continuavam e com a nova proposta das Práticas Educacionais da Educação Integral, descritas nas Diretrizes Curriculares de Curitiba, conseguiu pelo menos manter a base única da estrutura da escola de tempo integral no município de Curitiba.

Desde 2002 estou na escola de tempo integral em que atuo atualmente como Pedagoga e percebo que os desafios continuam. O Projeto Mais Educação, sendo uma ação indutora, veio para dar um ânimo e uma nova perspectiva para a Educação Integral no Brasil. Espero que possamos colher os frutos que foram plantados no início de todo processo de construção das propostas de escolas de tempo integral em Curitiba.

Infelizmente, em consulta com a Secretaria Municipal de Educação na área da Gerência da Educação Integral, foi informado que não há uma avaliação institucional referente ao período que o município oferta educação de tempo integral em Curitiba. Esse dado seria interessante para subsidiar as atuais práticas e como suplemento às possíveis novas ações.

1.4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ao Estado, enquanto detentor da articulação de políticas educacionais cabe elaborar ações que visem o desenvolvimento da Educação em âmbito nacional, portanto aqui será abordado o PME, cuja meta é ampliar espaços destinados à educação integral, procurando atender as demandas nacionais e seus desafios relacionados ao amplo território e diferenças culturais existentes no país.

O Programa *Mais Educação* é um programa governamental nacional com o objetivo de induzir nacionalmente a implantação da educação integral no Brasil.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2013, p. 4).

E tem como principal objetivo a garantia da aprendizagem das crianças e jovens matriculados no ensino fundamental das escolas públicas.

As escolas públicas de ensino fundamental estaduais, municipais ou federais fazem adesão ao programa e ofertam o desenvolvimento de atividades em até seis macrocampos sugeridos pelo programa: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O macrocampo acompanhamento pedagógico: língua portuguesa e matemática é obrigatório.

Após a adesão, essas atividades do macrocampo são trabalhadas no contraturno ou em turno único. A escola recebe verbas específicas para compra de materiais e pagamento de monitores, além do aumento da cota do FNDE para a alimentação escolar.

O PME e o Plano Nacional de Educação (década de 2001-2010) são ações intersetoriais entre políticas públicas educacionais e sociais, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e educacionais. Visa ampliar os tempos e espaços (especificidade do PME) dos estudantes oportunizando uma integração entre a educação, a sociedade e a família, coordenados pela escola e professores.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

Na concepção do Programa *Mais Educação*, a Educação Integral deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo o aumento progressivo do tempo de permanência do estudante na escola e propiciando a participação da comunidade na gestão das escolas, por meio dos Conselhos de Escola, garantindo a aprendizagem.

Esse aumento do tempo do aluno nas escolas é traduzido por um número mínimo de horas em que o aluno deve permanecer na escola.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º) (BRASIL, 2013, p. 4).

Existem critérios para adesão das escolas ao Programa *Mais Educação*:

o Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2013: Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; Escolas localizadas em todos os municípios do País; Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2013: Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; Municípios com 30% da população “rural”; Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; Municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2013, p. 21).

Cabe às escolas, após a confirmação da adesão ao programa, estabelecer normas para preenchimento das turmas com os alunos selecionados, monitores (voluntários) preferencialmente estagiários universitários, kit de materiais adquiridos com o recurso do PDDE/Integral, de acordo com os macrocampos escolhidos pelas escolas. O financiamento do Programa *Mais Educação* se dá pelo repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE no banco indicado em nome da Unidade Escolar. O recurso é dividido em Custeio e Capital⁸.

A proposta do PME também estabelece o fortalecimento da relação escola/comunidade, em que as ações são planejadas de acordo com as demandas observadas pela equipe gestora. Poderão ocorrer parcerias com instituições da comunidade, visando o desenvolvimento de atividades coletivas e promovendo

⁸ *Custeio*: Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; Aquisição dos materiais pedagógicos necessários as atividades, conforme os kits sugeridos; Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral.

Capital: Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2013).

atividades nos finais de semana. No caso de utilizar-se do ambiente escolar aos finais de semana, será estabelecido repasse de recursos específicos do PDDE/Educação Integral para esse fim.

Os projetos oferecidos deverão estar em consonância com alguns critérios estabelecidos: ampliar o tempo de permanência nas escolas com o objetivo de formação integral do indivíduo; articular as várias políticas públicas para que atendam as mesmas finalidades; integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das escolas participantes; promover capacitação aos gestores locais; promover a formação de crianças, adolescentes e jovens; incentivar a participação da família, comunidade local, sociedade civil e ONGS; estabelecer parcerias com universidades, centros de estudo e pesquisa; promover a participação do Estado em áreas mais vulneráveis; estimular a participação conjunta entre a União, os Estados, municípios e Distrito Federal.

O Programa *Mais Educação* é recente e está sendo implantado em várias regiões do país. Ainda é prematuro fazermos uma análise e avaliação sobre o mesmo, visto que existem particularidades que devem ser levadas em consideração quando se fala em educação integral, pois a realidade social de cada estado deve ser levada em conta.

No caso da Prefeitura Municipal de Curitiba o processo de adesão ao Programa Mais Educação é mais prematuro ainda, pois se no âmbito nacional o PME iniciou em 2008, na rede municipal de Curitiba só ocorreu a partir de 2013.

1.5 PENSAR COMPLEXO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na perspectiva de mudar o paradigma relacionado à educação integral é preciso se apropriar de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento do ser integralmente e, para esse entendimento, o autor Morin (2003) propõe um pensamento relacionado com a compreensão do todo, onde tudo é contextualizado, nada é separado ou fragmentado.

O grande desafio do pensamento complexo, para Morin, não é como no pensamento simples a busca pela completude, mas sim poder estabelecer uma articulação entre os mais diversos campos de pesquisas e disciplinas (PIMENTA, 2013).

Na busca do verdadeiro pensamento complexo de Morin, esbarramos no entendimento de outros conceitos, entre eles, o de operadores cognitivos de complexidade: dialógico, recursivo e hologramático (MORIN, 2003). Para entendermos o que Morin propõe é necessário que se conceitue cada um dos operadores cognitivos: o operador cognitivo chamado dialógico diz respeito à razão emoção/sensível e inteligível/ real e o imaginário/ razão e os mitos/ ciência e arte; recursivo: uma causa A produz um efeito B; operador cognitivo chamado hologramático: não consegue separar a parte do todo, juntar as coisas que estavam separadas, totalidade não separar as partes do todo. O pensamento complexo afirma também que, além disso, somos complexos. Isto porque estamos inscritos numa longa ordem biológica e porque somos produtores de cultura.

O complexo restitui um conhecimento adormecido, reagrupando unidade e diversidade. Devemos contextualizar cada acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente, por isso a importância do contexto histórico na formação dos cidadãos.

O autor do pensamento complexo propõe um olhar dialógico sobre os fenômenos, ele nos mostra a complexidade da vida. Estabelece um religamento dos saberes, porque senão estaremos reproduzindo um conhecimento fragmentado.

Morin (2000) organizou seu estudo em obras que elabora seu pensamento: A Cabeça bem feita, Educação e Cultura, Antropologia da liberdade, da necessidade de um pensamento complexo e dentre elas está “Os Sete Saberes” necessários para se conceber o conhecimento. Neles explicita como o conhecimento deve ser transmitido e concebido, vai elencando várias ações necessárias para a busca do conhecimento.

Considera que o erro e a ilusão fazem parte da busca pela lucidez. “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p.19).

Para proteger-se contra o erro e a ilusão propõe que a racionalidade que procura dialogar com o real. Esse caminho apontado pelo autor não necessariamente seja a verdade, mas procura buscar a verdade, não esquecendo que o conhecimento é construído pelo homem:

[...] o pensamento complexo não é reservado a uma casta de filósofos e cientistas. Ele diz respeito a cada pessoa, cada cidadão submetido ao risco do erro e da ilusão, incapaz de religar os conhecimentos separados,

importante diante dos problemas fundamentais e globais. Diz respeito à nossa vida cotidiana e nossas relações com o outro (MORIN, 2010,p.246).

O pensamento complexo traz inspirações para o educador ou os saberes necessários a uma boa prática educacional. É importante para a educação integral ter essa concepção, pois como o conhecimento pertinente defende que não é preciso aniquilar a idéia da disciplina, mas rearticular a idéia da disciplina em outros contextos. O conhecimento pertinente é uma idéia contra a fragmentação (MORIN, 2000).

Precisamos aprender que temos multidimensionalidades, além de seres culturais, somos também naturais, físicos, psíquicos, míticos e imaginários. Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. (MORIN, 2000, p.61).

Explicitando o entendimento do pensamento de Morin é pertinente revisar currículos, integrar as disciplinas e religar saberes, reorganizar o pensamento abrindo outros campos de saberes, unir a razão e emoção, ciência e artes, ciência e mito, estimular o diálogo entre os diferentes (singular e universal, local e global, sujeito e objeto).

O pensamento complexo também conceitua a cultura como essencial para o humano, visto que o ser é plenamente biológico e plenamente cultural (2000).

Segundo o autor sem a cultura o homem seria um ser de baixo nível, porque é na cultura e pela cultura que ele se realiza. A cultura é historicamente produzida, transmitida.

Nós somos seres culturais sem esquecer o biológico. Há uma interdependência entre o cérebro, a mente e a cultura. Por isso o princípio da complexidade é compreender todas as esferas.

Quando se fala em Cultura, muitas vezes se dissocia do ambiente escolar, mas nas escolas é necessário que se tenha claro que cultura é a maneira de pensar, agir, viver e criar próprias dos grupos sociais e classes sociais e é indissociado do ser biológico.

A cultura escolar deve ser compreendida enquanto um conjunto de normas que definem e produz uma cultura específica singular e original (CHERVEL,1990) por isso a importância de se entender e conceber que a cultura depende de uma visão integral do ser humano.

A concepção de educação integral apresenta uma aproximação com o pensamento complexo de Morin, pois estabelece um conhecimento que busca a totalidade.

A proposta de escola de tempo integral do município de Curitiba apresenta em sua fundamentação teórica um diálogo com o Pensamento Complexo.

A palavra integral significa inteiro, completo, total. Portanto, a Educação em Tempo Integral, além de propiciar um tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar, deve favorecer o ser humano como um ser multidimensional, englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural, que vão se desenvolvendo no decorrer da vida (CURITIBA, 2012, p.9).

A proposta do Programa Mais Educação também propõe a busca do desenvolvimento integral, superando a educação tradicional baseada na transmissão e na repetição.

Superação de currículos centrado nas disciplinas de referência (GABRIEL; CAVALIERE, 2012) para um currículo integrado, pois a concepção de Educação e de homem visa o todo, apropriação de valores, de conhecimentos e das várias ciências historicamente elaboradas que auxiliam no desenvolvimento dos alunos.

Como propõe Morin (2000) a complexidade é algo profundo e significa “aquilo que é tecido junto.

Quando se concebe a educação com preceitos complexos é preciso que as escolas mudem sua postura diante do conhecimento, que se atualizem constantemente, buscando conceber o ensino em sua totalidade, evitando um ensino fragmentado e que procurem estar em sintonia com todos os contextos da sociedade e da vida humana, para poder entender como se processa o conhecimento.

O conhecimento dividido em disciplinas criou uma ilusão de que o saber fica mais especializado e científico, mas a experiência mostra que essa divisão não traz a totalidade da realidade, pois o ser humano é multidimensional (MORIN, 2000).

Com a extensão do tempo na educação integral, a concepção de Educação que não leva em consideração o ser total tende a criar a ideia de isolamento, não privilegiando a interligação de saberes.

A proposta de contraturno nas escolas de tempo integral são organizadas por Práticas Educativas (CURITIBA, 2012). Procura trazer para o ambiente escolar a

visão do desenvolvimento integral do aluno, pois são elaboradas visando as áreas do conhecimento: artes, tecnologia, educação física.

Nesse período as atividades propostas devem ser elaboradas de maneira dinâmica, buscando a construção do conhecimento na prática.

Quando se estabelece como proposta de Educação parcerias com as várias áreas da sociedade (*Programa Mais Educação*) nota-se que a Educação não se restringe apenas aos muros da escola, mas procura um diálogo com os diversos saberes e setores da sociedade.

Nas escolas as ações e relações se complementam e se tencionam. A escola é um microsistema que está interligado com o sistema educacional. Todo e parte consistiram um sistema (MORIN, 2001).

Sendo a escola um microsistema, é preciso que se perceba as instituições escolares, principalmente a integral, como possuidora de uma identidade própria, características próprias e o pensar complexo explica que as organizações tem uma autonomia relativa, pois elas tem que estabelecer relações, das partes com o todo.

Na escola integral é preciso superar a concepção de saberes divididos, fragmentados e o Pensamento Complexo de Morin traduz o conceito de ligação dos saberes, superando a concepção linear do conhecimento.

O pensamento complexo procura superar a concepção linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re) construção dos conhecimentos científicos. O verdadeiro problema da reforma do pensamento, como diz Morin (2001 a) é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re) aprender a (re) ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo completo (SÁ, 2012,p.103).

Nessa perspectiva é preciso ressignificar a identidade do professor, pois ele enquanto profissional é proveniente de políticas, formação, imaginário coletivo produzido pela cultura, que forma cidadão com visão fragmentada e a concepção do pensar complexo é que vai buscar construir o pensar multidimensional.

O professor assim concebido, melhora sua prática e contribui para organizar atividades que proporcionem um aumento de possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Essas atividades devem ser intencionalmente organizadas para que possibilitem as mais variadas formas de expressão social e cultural e que promovam a reflexão ao mesmo tempo sobre as singularidades e as diversidades no trabalho coletivo (STIVAL; MIRA; WITHERS, 2009, p. 212).

A percepção das autoras acima citadas dá ênfase e conseguem estabelecer uma relação com a complexidade de Morin, pois no texto fazem menção à organização das escolas integrais do município de Curitiba e a maneira como as atividades devem ser realizadas no interior das escolas.

É preciso que a educação proponha novos pensamentos em relação ao desenvolvimento integral dos alunos e o conhecimento que deve ser apreendido nas escolas e o autor do pensamento complexo contribui para esse entendimento quando diz que o pensamento complexo não usa a transformação do pensamento, mas reforma o pensamento, para ele não é possível negar o passado, você precisa desses conhecimentos para se desenvolver, pois o homem é multidimensional.

CAPÍTULO II - O PAPEL DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

No segundo capítulo a abordagem é sobre o pedagogo, que é o sujeito da pesquisa proposta por esse estudo. De acordo com os objetivos específicos, a pesquisa foi dividida em eixos norteadores que facilitam o estudo do objeto de pesquisa.

Ao se questionar a identidade do pedagogo na escola de tempo integral, foi preciso dividir o estudo em quatro eixos temáticos essenciais que são: formação inicial e continuada; carreira profissional; rotinas escolares e avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral, pois essas questões podem trazer respostas sobre o que ocorreu com o profissional pedagogo.

A base teórica consultada para o estudo sobre a formação inicial foi: Libâneo (2004), Pimenta (2002), Concepção da Graduação de Pedagogia nas principais Universidades de Curitiba (2014).

A formação inicial do pedagogo é abordada com reflexões sobre o curso de Pedagogia. Para isso foi preciso obter informações nas principais universidades que disponibilizam em seus sites as propostas de currículo. A discussão sobre a formação do pedagogo e como os cursos estão organizados possuem uma base teórica, que será abordada neste capítulo.

A formação continuada também é apontada como uma necessidade cada vez mais urgente para o aperfeiçoamento profissional do pedagogo. Autores que estudam a temática: Libâneo (2001), André (2012), Coelho (2009), Branco (2012), Pimenta (2002).

Relacionando o pedagogo com suas condições de trabalho e carreira profissional, os autores Arroyo (2004), Demo (2002), Contreras (2002), Libâneo (2001 e 2005); Garrido (1999), André (2012), Whitters; Ens (2005), trouxeram contribuições com seus estudos sobre a temática. Em relação à carreira profissional, é preciso entender como é concebido o pedagogo no decorrer de sua trajetória. É feita uma análise no município de Curitiba tendo como base os Planos de Cargos e Salários.

A questão da rotina escolar é abordada a partir de uma análise do ser pedagogo, como é sua atuação no interior das escolas de tempo integral, estando tais atribuições descritas no "Caderno Pedagógico: subsídios à organização do

trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de Ensino de Curitiba" (CURITIBA, 2012).

A rotina escolar do pedagogo possui, além das atribuições previstas, também a articulação com o conhecimento, subsidiando a práxis pedagógica por meio da forma como se relaciona com as disciplinas escolares, articulando os saberes escolares com a prática das escolas. Breve análise de autores com Chervel (1990), Santos (1990), Goodson (1997), Saviani (1994), Libâneo (2002).

2.1 FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS ESCOLARES

2.1.1. Cursos de Graduação em Pedagogia: formação inicial do pedagogo

Faz-se necessária uma análise da formação inicial dos pedagogos e quais as concepções estão sendo estudadas nos cursos que formam os profissionais que vão atuar nas escolas, seja como docentes ou como pedagogos.

Para fundamentar legalmente como as instituições de ensino superior estão organizando seus cursos de Pedagogia se fez referência a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura" (BRASIL, 2006).

Art.1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/ 2006 (BRASIL, 2006, p. 1).

A Resolução acima citada estabelece como as instituições de ensino superior devem ser estruturadas, porém se faz necessário explicar como as principais instituições de ensino superior de Curitiba estabeleceram seus cursos de graduação em Pedagogia segundo essa normativa.

No primeiro momento, abordaremos como são os cursos nas Universidades de Curitiba e, posteriormente, será feita uma análise crítica de tendências em relação à formação do pedagogo. Posições ideológicas de autores em relação às concepções descritas e suas considerações.

Para investigarmos como estão organizados os cursos de Pedagogia, utilizaremos as principais instituições de ensino superior que atuam na cidade de Curitiba. São elas: PUC-PR, Universidade Positivo, Universidade Tuiuti e UFPR⁹.

É necessário que se investigue como estão sendo formados os pedagogos, pois assim poderemos compreender as mudanças sofridas no interior das escolas frente ao papel do pedagogo e sua atuação.

Na Pontifícia Universidade Católica – PR o pedagogo, enquanto profissão, é formado para o “domínio da educação e na docência”(PUC, 2014). O enfoque além da docência está na gestão, pesquisa e consultoria pedagógica. Forma o profissional para atuar tanto como docente e como gestor de empresas no setor de planejamento e avaliação continuada dos profissionais.

O curso de Pedagogia tem como finalidade a formação do profissional de educação para atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora no processo pedagógico. Desenvolve a formação para a ação docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Inclusiva, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio (modalidade Normal). Articula a formação para a docência com a pesquisa e a gestão no espaço educacional e em diferentes organizações sociais (PUC, 2014, p.1).

Na Universidade Positivo do Paraná o curso de Pedagogia a proposta segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia que tem foco na docência.

O curso de pedagogia destina-se a formar professores para a Educação Infantil e para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. É um curso que discute as teorias da Educação com foco na docência, objetivando a orientação para a sala de aula e para o processo de ensinar e aprender, em suas manifestações concretas (UP, 2014, p.1).

Com a proposta do curso, fica claro que a Pedagogia na concepção da presente instituição é destinada a formação inicial do professor para atuar em sala de aula e, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando também na Educação Infantil.

Na descrição do mercado profissional onde o pedagogo pode atuar, a instituição faz referência aos espaços escolares, podendo atuar além da docência como pedagogo escolar, coordenador pedagógico, coordenador educacional e

⁹ Material disponível no site de cada instituição pesquisada. <http://www.pucpr.br/>; www.up.edu.br/ <http://www.utp.br/>; <http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.htm>.

gestor da escola. Em espaços não-escolares cita pedagogos em empresas, pedagogo em hospitais, pedagogia social, pedagogo em editoras e pedagogo em ONGs.

Apesar do vasto campo profissional descrito na formação do pedagogo, na matriz curricular do curso é no terceiro ano da graduação que são citadas as disciplinas que vão dar ênfase à pedagogia em espaços não escolares: pedagogo em empresas, pedagogo em hospitais, pedagogia social, pedagogia em editoras, pedagogo em ONGs.

Na Universidade Tuiuti de Curitiba, o curso de Pedagogia propõe um ensino voltado tanto para a docência como para a gestão educacional.

O Curso de Pedagogia da UTP contempla os fundamentos teóricos-práticos da educação e demais ciências que garantem ao pedagogo conhecimentos para atuar com competência e com o compromisso social de educar para a cidadania. O curso prepara o docente e gestor educacional para a multiplicidade de exigências que a realidade sócio, em permanente transformação, impõe, seja no cotidiano escolar ou em espaços educativos não escolares (UTP, 2014, p. 1).

Pressupõe que o curso de graduação formará os alunos para o exercício profissional na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, gestão básica em contextos escolares e também em atuação profissional em contextos não-escolares (educação ambiental, hospitalar, tecnológica, empresarial, de idosos, especial e de menores em conflito com a lei). Propõe que o estudante também esteja apto a participar da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Já o curso de graduação em Pedagogia da UFPR toma por objetivo a formação de profissionais que possam pesquisar na área educacional, compreendendo que as mudanças sociais interferem na educação, sendo necessário, portanto formar pedagogos que possam compreender seu ambiente de atuação e agir sobre ele.

A Pedagogia é o campo que trabalha com a educação e a toma por objeto de estudos e atuação. Por isso, o pedagogo atua preferencialmente no âmbito escolar. Quem pretende exercer esta profissão deve se interessar por processos educacionais, entendendo que estes implicam envolvimento direto com seres humanos, o que exige criatividade, senso crítico, iniciativa, curiosidade prática e saber, gosto pela leitura e capacidade de síntese. O curso de Pedagogia da UFPR busca o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico em sua totalidade e

complexidade. A graduação é desenvolvida dentro do princípio da não separação e não hierarquização da docência (ensino), na organização e gestão dos processos formativos escolares e também não escolares, bem como na pesquisa educacional (UFPR, 2014, p.1).

Verifica-se que a instituição possui uma preocupação com a pesquisa, visando a inserção de aspectos históricos, culturais, sociais e políticos ao ensino ofertado aos estudantes. Há preocupação também com a prática docente, com estágios obrigatórios tanto em ambiente escolar como não-escolar. É dado foco na docência com o objetivo de formar pedagogos críticos e conscientes das mudanças sociais e o que essas influenciam na educação.

Em seu currículo, o curso de Pedagogia da UFPR possui as disciplinas, práticas educativas e práticas profissionais: contexto histórico e sócio-cultural, contexto da educação básica, contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, além das disciplinas optativas.

Após elucidar como é a organização do curso de Pedagogia nas Universidades de Curitiba, é importante analisar a formação inicial do pedagogo por meio de referências teóricas, pois é a partir delas que se define como será a atuação desse profissional.

2.1.2 Reflexões sobre a formação inicial dos Pedagogos

A formação inicial dos pedagogos é bastante questionada entre estudiosos da área da Educação, isso porque O Conselho Nacional de Educação, ao elaborar as Diretrizes Curriculares para o Curso de graduação em Pedagogia (2006), instituiu como base a formação de docentes. Há professores universitários que discordam dessa análise e buscam resgatar a Pedagogia enquanto um “campo próprio de estudos [...] e de um campo bem determinado e claro de exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p.22).

Para a análise da Pedagogia, enquanto curso de formação inicial, é necessário um levantamento conceitual do que é pedagógico e como as propostas educacionais entendem a mesma. Por isso Pimenta (2002) trouxe a reflexão dos caminhos que a Pedagogia está trilhando, do mesmo modo como Libâneo (2004) procura esclarecer as mudanças ocorridas no decorrer da organização dos cursos de Graduação em Pedagogia.

Na análise histórica que foi abordada por Pimenta (2002), há a explicação de como as políticas educacionais influenciaram a formação do pedagogo. Havia divisões em habilitações, o que tornava muito técnico o curso, fato questionado por alguns estudiosos, mas, em contrapartida, a fragmentação na formação inicial era complementada com o enfoque de pedagogo especialista.

O curso de Pedagogia foi criado com o objetivo de formar professores para a Escola Normal. Esses pedagogos também eram formados para atuar na coordenação pedagógica, que a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) passou a denominar supervisão escolar das escolas.

Na década de 60 havia também um curso complementar que exigia licenciatura ou Pedagogia para Orientador Educacional. Naquela época não existia Pós-graduação lato-sensu como especialização.

Nos anos 70, após a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) que foi considerada tecnicista é que surgiram as habilitações técnicas. Na década de 70 do séc XX o curso de Pedagogia formava pedagogos para exercerem as funções técnicas da educação escolar: supervisão, administração, orientação educacional e inspeção escolar. Tal como estava disposto na LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971). O curso não se destinava a formar para o magistério da educação básica, formava para o magistério das disciplinas pedagógicas na escola normal.

Nessa época um pedagogo que não tivesse diploma da Escola Normal não podia participar de concurso público para professor da então escola primária.

Nos anos 90, no contexto da discussão da LDB de 71 (BRASIL, 1971) para sua revisão, surge a defesa do professor pesquisador e do pedagogo como pesquisador dos fenômenos escolares.

É importante citar as leis que estabeleciam como a formação de docentes e pedagogos era regulamentada, um breve relato de como era concebida a formação inicial de professores e pedagogos.

De acordo com o Parecer nº 252/69 a denominação do pedagogo era de licenciado e o objetivo era formar docentes para o curso de magistério e de habilitações na área de gestão escolar. Possuía como atribuições para atuar no ensino de primeiro e segundo graus: orientador educacional e supervisor educacional; administrador escolar e inspetor de ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras

providências” estabelece em seu artigo 33: “A formação de administração, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós graduação. A formação de professores era regulamentada no artigo 30.

Art.30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, com habilitação de grau superior, ao nível de graduação, representada pó licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional” (BRASIL, 1996) ao tratar sobre o assunto da formação inicial de professores e pedagogos decide:

art. 63. Os institutos superiores de educação manterão - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O plano Nacional de Educação PNE 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) : “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”. As ações propostas no documento têm duração de dez anos, onde os estados, Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus planos decenais, para cumprir o disposto nessa lei.

Dentre as providências estabelecidas, o PNE institui ações para a valorização do professor e propõe que nesse período de dez anos, a formação inicial e continuada seja realizada mediante critérios. A escrita dessa exigência está descrita

no PNE no artigo IV Magistério da Educação Básica item 10 Formação de professores e subitem 10.3 “Objetivos e Metas”:

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁰.

8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001, p. 67).

A partir dessa Lei, no período de dez anos, foi preciso valorizar e qualificar os professores para poderem atuar, pois seria exigida gradativamente a formação de graduação à nível superior para investidura em cargo público.

Em 2006 o Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006). Essa resolução definiu como os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura passaria a ser organizado.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

A proposta das Diretrizes estabelecidas para o curso de Pedagogia fica pautada na formação de docente e estão descritas muitas atribuições ao profissional (vide Resolução na íntegra).

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) que institui o PNE 2011-2020 reforça a necessidade da formação inicial, para qualificação no exercício do magistério, com vistas ao desenvolvimento de uma “educação de qualidade, socialmente referenciada” (BRASIL, 2014).

Na meta 15 do PNE 2014-2023 prevê a garantia da promoção do acesso a formação superior dos professores:

¹⁰ Art. 62- A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

garantir, em regime de colaboração entre o Distrito Federal e a União, os Estados, municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.1).

É determinante a importância que está sendo dada à qualidade na formação dos professores e o estímulo a especialização dos profissionais da educação.

Portanto, constata-se que, atualmente, a regra e conduta nos cursos de formação de pedagogos estão estabelecidas a partir do pressuposto que todo educador deve ter como base a atuação como professor. É importante que se tenha a base na docência, porém o curso de Pedagogia deve ir além, pois no cotidiano escolar o pedagogo enfrenta situações que necessitam do preparo no campo teórico-investigativo, na pesquisa.

Não se pode considerar apenas a escola como ambiente de práticas pedagógicas. O pedagógico extrapolou o âmbito escolar e abrangeu várias áreas sociais, aumentando as esferas informais e não-formais da educação. Diante disso, a sociedade exigiu dos cursos de formação de Pedagogia um enfoque maior em como ensinar com o uso de técnicas.

Porém, a Pedagogia, enquanto ciência, procura estudar a problemática educacional em sua totalidade e historicidade. O que se tem visto é reduzir a Pedagogia às metodologias de ensino e procedimentos, o que é uma visão reducionista da Ciência.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2004, p.30).

Nesse contexto, a Educação possui um cunho emancipatório, pois é a partir da educação que se humaniza as relações entre os indivíduos. Por conseguinte, o curso de Pedagogia deve ir além do estudo das metodologias e procedimentos, é preciso estudar e pesquisar de que forma as relações se estabelecem, pois o objeto da Pedagogia são esses processos formativos.

A Pedagogia investiga as modificações ocorridas na sociedade e necessita recorrer às ciências da Educação como aporte teórico.

O fazer e ser pedagógico não são neutros, pois se manifesta em situações concretas e históricas. É imprescindível a compreensão do que é ação didática e ação pedagógica. Ação didática se refere diretamente ao ensino aprendizagem

enquanto prática educativa, e ação pedagógica refere-se à construção de objetivos éticos e projetos políticos de gestão social.

Pimenta tem sugestivas contribuições nessa linha [...] Defende a Pedagogia como ciência da prática da educação, seu ponto de partida é a prática e a ela se dirige. São as demandas da prática efetiva que irão dar configuração aos saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos (LIBÂNEO, 2004, p.36).

A Pedagogia possui uma identidade e problemáticas próprias. É a relação entre quem educa, quem é educado, quais os saberes e em que contexto. Pressupõe, dessa forma, que o trabalho do pedagogo não é técnico e fragmentado. O mais relevante é ter na grade curricular do curso de Pedagogia disciplinas que estimulem estudos e pesquisas relacionadas à Educação.

A questão mais relevante, todavia, é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo (PIMENTA, 2002, p.20).

A formação dos pedagogos deveria ter em foco o profissional qualificado para atuar em todos os campos educativos, seja escolar, empresarial, pesquisa, na participação do planejamento e definição de políticas educacionais e não apenas atuar na docência ou para gestão, coordenação ou supervisão, pois todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente:

[...] importa formalizar uma distinção entre o trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula), separando portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores de ensino fundamental e médio). Caberia, também e, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2004, p. 39).

Há uma tendência forte, já formalizada, em conceber como base do pedagogo a docência¹¹, porém os novos paradigmas da Educação exigem uma formação inicial de pedagogos mais voltados ao sentido maior da formação pedagógica, não se restringindo apenas à docência, pois a docência é *intrínseca de todo educador*.

Muito se tem discutido em relação ao curso de Pedagogia. Ficou claro que existem duas linhas de pensamento: a que reforça o ensino focado na docência

¹¹ Fato confirmado na descrição das Universidades que ofertam Cursos de pedagogia no município de Curitiba.

como linha de estudo e há os autores que reforçam a necessidade de formar pedagogos para atuar como especialista.

O autor Libâneo (2004)¹² propôs que se ofereça dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de licenciatura para formar professores para todo ensino fundamental e médio. Na mesma linha de estudo, Pimenta (2002) destaca que as propostas atuais da Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação para a formação do pedagogo divergem desse pensamento apresentado por Libâneo (2004) e trazem como consequências para a formação de pedagogos.

A identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente; a descaracterização do campo teórico- investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desperdício acadêmico da Pedagogia como campo científico; eliminação/descaracterização do processo de formação do especialista em Pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente; identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levasse *ipso facto*¹³ à crise do outro; segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª em relação às demais licenciaturas (PIMENTA, 2002, p. 24).

As propostas apresentadas pela Anfope estão presentes na legislação que rege o curso de Pedagogia, o qual é regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diante da forma como está organizada a legislação, é necessária uma análise da formação inicial do Pedagogo, pois se percebe que há uma lacuna na formação inicial do pedagogo no interior das escolas.

Diante dessas observações, Pimenta (2002) constata que a temática sobre a formação inicial do pedagogo é muito ampla, que não pode ser resumida apenas na formação docente.

¹² No ano de 1992, durante o VI Encontro Nacional da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Libâneo apresentou uma sugestão em relação ao Curso de Pedagogia.

¹³ ***Ipso facto*** é uma frase latina, que significa que um certo efeito é uma consequência direta da ação em causa, em vez de ser provocada por uma ação subsequente, como o veredicto de um tribunal. É um termo usado em filosofia da arte, direito e ciências.

Pedagogo [...] Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (PIMENTA, 2002, p. 24).

Nos anos 80 ocorreram movimentos de reformulação dos cursos de Pedagogia¹⁴, mas por falta de propostas que viabilizassem esse estudo, os cursos foram organizados no pressuposto da docência como base de formação. Contudo esse processo de organização trouxe o “esfacelamento dos estudos” na ciência pedagógica.

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo” (LIBÂNEO, 2004, p.50).

Esse pensamento reduz o papel do pedagogo apenas à docência, o que constitui a base profissional de todo educador, segundo a legislação vigente, porém a função é mais abrangente, pois toda prática educativa tem um caráter pedagógico. Portanto, para Libâneo (2004) o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, ligada à organização e aos processos de transposição didática, modos de ação, visando à formação humana em sua contextualização histórica.

O que se pretende explicar é que, se reduzirmos a Pedagogia apenas ao campo da docência, estamos desconsiderando o papel educativo e de relação com as ciências educativas (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia, Didática), que são essenciais no campo pedagógico.

Segundo Libâneo (2004), a identidade profissional do pedagogo está ligada ao campo de investigação, seja atuando tanto na área educacional quanto na área educativa.

¹⁴ “Discussões sobre a sistemática de formação de educadores. Com esse propósito, realiza-se na Unicamp (Campinas-SP, 1978) o I Seminário de Educação Brasileira. Surgem os Comitês Pró-Reformulação DOS Cursos de Pedagogia (Goiânia-GO, 1980), depois a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Belo Horizonte-MG, 1983), transformada recentemente (1990) em Anfope. Nos encontros dessa entidade, como também nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e outros eventos dos profissionais da educação, voltam ao debate temas como: especificidades do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, formação de especialistas não – docentes, formação dos professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação dos educadores, a questão da escola única de formação de professores e outros” (LIBÂNEO, 2004, p.49-50).

O campo educacional se refere ao aspecto mais amplo da atuação do pedagogo, que são as políticas educacionais, os sistemas educacionais. O campo educativo se refere ao ato de educar propriamente dito. Segundo esse pensamento, a base profissional do pedagogo deve ser a ação pedagógica em primeiro lugar e depois a ação docente, mas ambas devem ser desenvolvidas.

Não se trata de modificar as ciências de formação pedagógica, mas de contextualizá-las e ressignificá-las em relação a aspectos sociais, econômicos, políticos, para que possa trazer à formação profissional do pedagogo uma abordagem crítica da realidade educativa.

A formação inicial, para Libâneo (2004), deveria perpassar três eixos: conhecimentos científicos e filosóficos da educação (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da educação, Psicolinguística, Teorias da Comunicação, História da educação, Teoria do Conhecimento); conhecimentos específicos da atividade propriamente dita (Teoria da Educação, Didática, Organização Escolar, Política educacional, Estrutura e funcionamento de Ensino) e conhecimentos técnico-profissionais: princípios e práticas da administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, avaliação, currículo.

De acordo com os eixos propostos por Libâneo (2004), constata-se que a Pedagogia deve ser entendida no seu aspecto mais amplo, pois seu exercício ocorre nas mais diversas frentes de trabalho, não se reduzindo apenas a poucas áreas de atuação da profissão. Nas grades curriculares dos cursos de formação inicial do Pedagogo, geralmente no terceiro ano de graduação, há o enfoque mais específico da Pedagogia aplicada a outros ambientes, que não o escolar, todavia com pouca carga horária, comumente apenas uma ou duas disciplinas.

Por que se atentar a esses aspectos? Porque o pedagogo possuiu duas áreas distintas de atuação: a ação educativa escolar e a extra-escolar. A ação escolar se refere ao trabalho efetivo na escola e imprescindível para aprimoramento do desempenho do professor em sala de aula, pois faz a análise e compreensão de situações de ensino, organização curricular com base em conhecimentos teóricos e como ponte entre o conhecimento e a ação em sala de aula.

A ação extra-escolar é extensa e se refere a toda ação pedagógica que é realizada no âmbito da vida privada e social. Essa percepção da Pedagogia sendo uma ação aplicada fora da escola traz a análise, que assim como o profissional da

Pedagogia, os pais, parentes, trabalhadores em sindicatos, voluntários, possuam também esse aspecto educativo.

Quando não se compreende as determinantes institucionais, históricas e sociais como o objeto de estudo da Pedagogia, é provável que haja uma descaracterização do pedagogo “subsumido ao professor” Pimenta (2002), o que traz prejuízos a sua qualificação profissional, visto que o enfoque fica mais voltado para a metodologia.

Perante as considerações aqui descritas com base nos estudos de Pimenta (2002) e Libâneo (2004) em relação à formação inicial do pedagogo com o enfoque na docência podem ocorrer consequências como: currículo muito “inchado”, ambição em formar uma gama de profissionais, dificuldade em conciliar o currículo em formação profissional docente e não-docente, empobrecimento da oferta de disciplinas, ficando evidente a impossibilidade de formar o pesquisador e o especialista em educação.

Então, para que a formação inicial do pedagogo possa realmente formar o especialista, é necessário que os cursos de Pedagogia evidenciem o mesmo no campo teórico e no campo de atuação profissional e que, para a formação de professores, houvesse “locais institucionais da formação desses profissionais e de orientações explícitas sobre a organização curricular, assegurando um suporte legal de sustentação de marcos institucionais e curriculares nacionais” (PIMENTA, 2002, p. 45).

Constata-se que ainda persiste a dificuldade em conseguir uma formação à nível superior para todos os professores como já previu e prevê nos PNE (BRASIL 2001; 2010), porém é preciso considerar se o curso de Pedagogia está realmente formando o profissional para a docência e o trabalho como pedagogo atuante nas escolas. Percebe-se que houve um aumento de atribuições tanto para o professor quanto para o pedagogo.

2.1.3. Formação continuada dos Pedagogos

Em todas as áreas profissionais é necessária uma constante atualização, as mudanças e as novas percepções de conceitos, precisam estar em sintonia com a prática profissional, portanto no setor da Educação é necessária uma conscientização de que é preciso a formação continuada, com vistas à melhoria das

condições de trabalho no que tange a qualidade que se pretende alcançar com a prática nas escolas.

Como se percebe, a formação inicial no curso de Pedagogia não consegue dar conta de todos os aspectos importantes para o pedagogo atuar como pesquisador e especialista em Educação. Conseqüentemente é preciso pensar em uma formação continuada, que seja realmente voltada para a prática profissional e, principalmente, para atualização com leituras sobre o que está se estudando na área educacional.

Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre a formação de professores (PIMENTA, 2002, p.93).

O objeto de estudo da presente pesquisa é o pedagogo no ambiente da escola de tempo integral e constata-se que não há, em sua formação inicial, abordagens específicas para a educação integral. O que se constata é que os municípios que possuem essa oferta de ensino procuram organizar cursos específicos para os professores e pedagogos nessa área.

Esse dado pode ser constatado no relatório do PME (BRASIL, 2013), onde a formação continuada ganha destaque por se tratar de uma política pública relativamente recente no contexto escolar brasileiro.

O documento se refere à formação de monitores e professores comunitários, mas também mobiliza a formação de outros profissionais¹⁵, enfoque que traz para o PME o aspecto qualitativo do programa.

No município de Curitiba, a formação continuada prioriza professores, pedagogos e profissionais que atuam diretamente com o ambiente escolar (inspetores, secretários), isso pode ser observado na concepção da formação continuada dos pedagogos e professores da rede municipal de Curitiba, quando afirma:

as mudanças nas estruturas científicas, sociais e educativas, aliadas às rápidas transformações nos meios de comunicação e ao avanço

¹⁵ Entende-se como outros profissionais professores, educadores, pessoal de apoio, as equipes das secretarias da educação, profissionais de áreas específicas e os bolsistas (BRASIL, MEC, PME Impactos na Educação Integral e Integrada, 2013, p.94).

tecnológico, tornam o processo educativo cada vez mais complexo. Nesse contexto, também a profissão docente reveste-se de crescente complexidade (IMBERNÓN, 2009), o que torna a formação continuada uma condição sine qua non para o exercício competente do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a formação é concebida como um processo que se efetiva ao longo da vida profissional, trazendo o desenvolvimento profissional como conceito subjacente (CURITIBA, 2012, p.70).

Dessa forma, o pedagogo escolar possui como atribuição formar os professores na escola em que atua e, para isso, precisa estar inserido em formação continuamente, buscando seu aprimoramento profissional, visto que é referência no interior da escola.

A busca pela qualidade na educação passa pela formação constante do pedagogo que pode ser de maneira formal e/ou informal. Os momentos formais se referem à participação dos profissionais em cursos, seminários, palestras, congressos, assessoramentos, semanas de estudos pedagógicos. Os momentos informais dizem respeito aos estudos nas permanências e hora-atividade, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, trocas de experiências:

[...] faz-se por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (LIBÂNEO, 2001, p.191 apud CURITIBA, 2012, p.70).

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba prioriza como formador de professores o pedagogo e, para tanto, estabelece alguns momentos para essa formação que são: a permanência, reuniões pedagógicas, SEP, projetos educacionais¹⁶. Não esquecendo que um terço do padrão dos profissionais é destinado para as atividades de planejamento e estudos.

No contexto da escola de tempo integral, os pedagogos possuem como apoio, a Gerência de Educação Integral na SME/Curitiba. Esse setor oferece subsídios para as instituições e concebe o pedagogo como facilitador da formação continuada dos professores na sua escola de origem, apoio institucionalizado que fortalece a atuação do profissional nas escolas. Algumas ações desse setor se referem às temáticas relacionadas à educação integral, que são: organização do tempo e espaço nas unidades, o formar integral do aluno, propostas de organização do

¹⁶ Projetos Educacionais na SME Curitiba: Projeto Escola & Universidade e atualmente em parceria com a UFPR/ Curitiba EDUPESQUISA.

contraturno. Essas práticas são descritas por Coelho (2009) como se observa à seguir:

as ações e atividades da gerência de educação integral compreendem: visitas para mapeamento das condições físicas, estruturais e pedagógicas e acompanhamento/orientação às equipes das unidades escolares; consultoria e assessoramento aos profissionais dos contraturnos escolares; organização de cursos e seminários específicos relacionados à temática da educação integral; análise de propostas pedagógicas e planos de ação das escolas; análise de projetos para realização da semana de estudos pedagógicos das escolas; reuniões pedagógicas com as equipes dos núcleos regionais de educação e com as equipes escolares e comunidades, entre outras (COELHO, 2009, p.215-216).

Quando se fala em formação continuada, é preciso também falar sobre a pesquisa na educação. Não a definição clássica de professor pesquisador¹⁷, mas a pesquisa como produção de conhecimento:

[...] os cursos de formação têm um papel importante: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2012, p. 59).

Conforme sugere André (2012) a pesquisa deveria estar inserida nos currículos da formação inicial dos professores e pedagogos, mas como foram constatadas as fragilidades dessa formação, cabe à formação continuada fechar essa lacuna.

Outro aspecto muito importante, chamado a atenção por Branco (2012), é o fato de que, com a legislação que regulamenta a educação integral no Brasil, é imprescindível que os professores tenham a formação inicial e continuada, para que os alunos não acabem tendo “mais do mesmo”, isto é, que o tempo a mais na escola integral não seja preenchido com mais aulas expositivas, mas que proporcione desenvolver nos alunos uma formação integral.

Considerando o panorama da formação inicial apresentado e o da formação continuada ou em serviço descrita é possível supor que para atuar na educação integral - segmento ainda inexplorado pela academia e pelas práticas escolares - o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional (BRANCO, 2012, p. 252).

¹⁷ Professor pesquisador: levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e análise de dados (ANDRÉ, 2012, p.57).

A participação de Branco (2012) no projeto de formação continuada para escolas integrais entre 2005 a 2008 trouxe algumas reflexões sobre a formação continuada. Segundo a autora os professores procuravam solução para as dificuldades em: linguagem – leitura e escrita; do planejamento do ensino e da avaliação. Os instrumentos para a capacitação utilizados foram: encontros com pequenos e grandes grupos, estudo teórico de textos, práticas em oficinas.

Para chegar ao tema da aprendizagem, por exemplo, foram necessárias muitas reflexões e exercitações práticas porque os professores tinham idéias preconcebidas: os alunos é que apresentam problemas. Conceber-se como parte do problema foi um processo longo, doloroso e demorado (BRANCO, 2012, p.254).

Apesar dos esforços, Branco (2012) constatou com a pesquisa, o quão difícil é romper com o paradigma tradicional de que “o saber se dá pela transmissão linear dos conhecimentos construídos pela humanidade às gerações mais novas” que está em nossas escolas.

Para que a formação continuada possa ser transformadora, é preciso que os profissionais da educação queiram mudar sua prática pedagógica, porque caso contrário não surte o efeito desejado no interior das escolas. Os professores e pedagogos precisam entender quem é o sujeito da aprendizagem e que na escola de educação integral a criança tem o direito de aprender ativamente, que o tempo estendido é para que os alunos tenham mais tempo na escola para a aprendizagem e que todos os sujeitos da escola possam melhorar e tornar o trabalho escolar digno de qualidade.

Em vista disso, é imprescindível que se dê a importância devida para a formação continuada dos pedagogos, pois como já foi observado é ele que proporciona a formação continuada nas escolas.

2.2 PEDAGOGO E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E CARREIRA PROFISSIONAL

Ao defrontar-se com o desafio diário que é o trabalho na escola, o pedagogo necessita ter uma base bem estruturada, que crie condições de atuação, fortalecendo a carreira profissional na atual concepção do “ser pedagogo”.

Diante da importância que o pedagogo possui nas escolas, além do documento oficial que norteia a educação municipal de Curitiba, as Diretrizes

Curriculares da Educação, a SME organizou o Caderno Pedagógico “Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2012), onde recentemente a mantenedora elencou as funções, atribuições do Pedagogo, visando nortear o papel do mesmo nas escolas: “Com base nesse entendimento, o fortalecimento da atuação do pedagogo requer efetivação de processos de formação continuada em serviço, propiciando a contínua revisão e o aperfeiçoamento de sua prática” (CURITIBA, 2012, p.7).

A função é desafiadora, complexa, mas fascinante quando se consegue alcançar o equilíbrio entre teoria e prática, concebendo a Educação como um ato político, passível de mudanças sociais. O trabalho não é apenas dinâmico e prático, requer retomadas de atitudes, ações, enfrentamento dos limites, sendo necessário que o profissional esteja preparado para atingir os objetivos propostos, conseguindo superar dificuldades, compreendendo que é necessário organizar o trabalho pedagógico e orientar os professores quanto ao seu papel no processo de aprendizagem.

O perfil de pedagogo mudou, requer uma pessoa com ação, que possa analisar e modificar práticas que geram os conflitos no interior da escola, visando sempre o aluno e seu desenvolvimento, na busca de um ensino de qualidade:

[...] efetivar um ensino de qualidade, instrumento de emancipação, à instituição escolar assume a responsabilidade social em formar integralmente seus estudantes. Desse modo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas é parte da construção de um sistema político que respeita os direitos individuais e coletivos de todos os cidadãos (CURITIBA, 2010, p.44-45).

A organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral é de suma importância para que a mesma possa oferecer um ensino de qualidade, pois essa escola possui características próprias e necessita de uma organização específica, tanto nos componentes curriculares quanto nas práticas educacionais.

Cada vez mais é necessário investir em políticas educacionais que estimulem o aperfeiçoamento de todos que trabalham com educação: “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p.72).

A boa formação de professores e pedagogos é fundamental para que se sintam motivados e a formação inicial do professor é essencial para o exercício de sua função.

Não se pode deixar de citar que a formação e desempenho dos profissionais nas escolas dependem de vários fatores, pois cada ser humano possui um tempo específico para se desenvolver. A escola apresenta diversidade em gênero, número e vivências, por isso é fundamental um olhar apurado sobre esse estudante, esse professor, esse pedagogo. Possivelmente o local onde mais se observe as mudanças sociais seja a escola, pois possui heterogeneidade de pensamentos, credos, raças que precisam conviver e compartilhar da mesma formação.

Na escola se cruzam muitos tempos. Os tempos dos mestres e dos alunos. Ainda o tempo das professoras e dos professores, os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Se cruzam tempos distantes quanto são diversas as formas de viver as idades humanas em cada raça, classe, gênero. Cidade ou campo. Essa diversidade termina condicionando os tempos de aprender, de ensinar, de socialização e formação" (ARROYO, 2004, p.209).

É desafiador e angustiante o papel que é desempenhado pelo pedagogo, visto que a Educação é direito de todo cidadão e, muitas vezes, não se consegue atingir os objetivos propostos.

Atualmente, somente dominar o conhecimento historicamente produzido não é suficiente, é preciso compreendê-lo, adequá-los a realidade e ter competência para saber lidar com situações adversas, que muitas vezes ocasionam crise nas instituições escolares.

Para analisar a trajetória do pedagogo é preciso se valer de estudos relacionados ao que se espera do professor, que modelo é esse capaz de conseguir superar as adversidades cotidianas. O modelo de professor citado por Contreras (2002, p. 90), como especialista técnico, afirma que é necessário se possuir um domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos. Sabemos que na verdade busca-se o professor como um intelectual crítico, que possui uma autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais; desenvolvimento da análise e da crítica social; participação na ação política transformadora.

Quando se critica o professor, é preciso contextualizar sua prática, suas condições de trabalho que são conhecidas historicamente como precárias, portanto há necessidade de observar esse trabalho levando em conta essa dificuldade e fazendo com que somente o necessário seja levado em consideração, sem sobrecarregar o professor, estimulando-o a direcionar seus esforços no que

realmente tem importância. Essa situação é descrita por Contreras (2002, p.51), quando explica os “Processos de proletarização – perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor a falta de controle sobre o próprio trabalho – desorientação ideológica”, onde elucida o porquê das condições atuais do trabalho do profissional da educação e explica que essa situação acarreta além da perda de sentido pessoal também uma perda de sentido de uma categoria profissional.

O ambiente de trabalho do pedagogo é a escola e, na concepção dessa escola, o tempo é um fator muito importante para todos que atuam nela. Fala-se muito em tempo na educação, mas que tempo é esse? “São os tempos de educar muito mais complexos e delicados do que os tempos de ensinar. Educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo humano” (ARROYO, 2004, p.213).

É necessário saber o que ensinar e quando. A importância que se dá a esse tempo interfere nas condições de trabalho do pedagogo, pois ele precisa orientar os professores quanto às possibilidades e aproveitar o tempo da criança e o tempo escolar com mais convicção e determinação, isto é evitar perda de tempo com ações sem cunho pedagógico, atividades repetitivas e sem objetivos concretos e definidos.

Muito se fala sobre a formação continuada dos professores, mas também necessitamos explicitar que os pedagogos necessitam de uma formação específica mais eficiente para atingir e propiciar a orientação necessária na escola. A formação é essencial para a carreira do pedagogo. Especialistas na área educacional criticam os cursos de Pedagogia, pois os consideram descontextualizados da realidade e não propiciam uma análise da teoria e prática.

Se não houver uma preocupação com a carreira e condições de trabalho o profissional perde a autonomia e, como consequência, pode ocasionar falta de transparência na função dos profissionais, reduzindo professor e pedagogos a meros executores de decisões externas. Esse problema é comentado por Contreras (2002, p.55), quando fala sobre a Teoria dos Traços onde o retrato do profissionalismo passa por uma seleção de características ou traços de determinada profissão. Atualmente percebe-se que o pedagogo passa por uma crise de identidade.

Como já foi destacada, a realidade de nosso país é diversa e as desigualdades também, portanto é necessário que se forme professores e pedagogos com uma visão realista do que vão enfrentar nas escolas.

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.260).

Esses fatores abordados passam também pela valorização do pedagogo, valorização essa que se apresenta em vários campos: social, financeiro, de categoria, educacional.

O caminho para reconstruir o sentido profissional na área da educação, se refere a reconstruir ciência como uma proposta mais operativa, onde se deve ressaltar a pesquisa como princípio educativo, buscando profissionais pesquisadores, porque o conhecimento não se baseia apenas em escutar a aula, mas em pesquisar e reconstruir o conhecimento.

Nesse contexto, o professor deve ter conhecimento específico para elaborar aulas que propiciem essa pesquisa. É o professor pesquisador, e não mero transmissor de matérias descontextualizadas do contexto pedagógico.

É preciso saber dosar as estratégias utilizadas em sala de aula, para que o professor e o pedagogo não se ache o detentor de todo o conhecimento, nem aquele inerme, que não utiliza nenhuma estratégia diferente em prol de seus estudantes.

Cabe ao pedagogo orientar o trabalho pedagógico, sendo pesquisador discutindo, questionando com os professores os conhecimentos, estimulando, no interior da escola, a pesquisa, o aprofundamento teórico em vista de melhorias nesse processo. Atualmente, é preciso construir suas estratégias baseado na pesquisa dinâmica, pois toda teoria precisa confrontar-se com a prática. Nem sempre o professor que demonstra ser conhecedor das teorias pedagógicas possui uma prática que espelhe seu conhecimento, então é preciso ter equilíbrio. Vários autores classificam os profissionais de acordo com seu desenvolvimento profissional:

Schon (1983,1992) como profissional reflexivo. Stenhouse (1985) como professor pesquisador. O professor deve ter um papel investigador junto a sua principal tarefa de ensinar. Devemos escapar do significado literal de *curriculum*: deixar de pensar em um curriculum como um percurso seguro e começar a considerá-lo como uma ferramenta aparentemente poderosa para estimular e orientar a capacidade ativa de aprendizagem responsável pelo sucesso que pretendemos alcançar nas escolas. Já Giroux apresenta a

ideia dos professores como intelectuais. Permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais; prática da intelectual crítica relacionada com os problemas e experiência de vida diária; desenvolver bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (CONTRERAS, 2002, p. 158).

Esse contexto de classificação de professores é realidade vivenciada na escola de educação integral, onde a extensão do tempo faz com que as estratégias se multipliquem, pois é necessário que haja um aprofundamento em pesquisas com vistas à melhoria da prática docente.

Quando se faz menção à carreira profissional e às condições de trabalho, é preciso contextualizar o local em que esse trabalhador atua. A escola de tempo integral passou por vários momentos nas últimas décadas, falta de estrutura física, ausência de incentivo aos profissionais, políticas educacionais descontextualizadas. Nessa realidade de escola, o pedagogo precisa estar em constante aprimoramento, possuir conhecimento para se posicionar quanto à elaboração de projetos pedagógicos que visem atingir os objetivos propostos.

É preciso entender que a carreira profissional do pedagogo possui suas raízes no ato de educar e que nem sempre fica claro de quem é essa função: seria apenas do professor, da família ou do estado. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) lei maior no Brasil diz que essa função é de todos.

Quando o foco dos questionamentos educativos é a formação, a pedagogia teve de se colocar quem são os educadores, os pedagogos, os formadores do filhote humano. São os sábios, os filósofos ou os especialistas? São as famílias, os pedagogos ou as escolas? É a própria cidade, o campo, a sociedade?"(ARROYO, 2004, p.226).

De acordo com o pensamento de Arroyo (2004), observamos que a formação do ser humano é mais complexa, pois em primeiro lugar é necessário saber quem é o sujeito da aprendizagem e como devemos nos portar diante desses desafios.

A Educação atual é muito complexa, a função do pedagogo, do professor, da família deve ser bem explicitada, pois estão ocorrendo equívocos e a escola tornou-se a única responsável pela formação do estudante. É de conhecimento que o indivíduo é um ser único e necessita de harmonia para que consiga se desenvolver. As escolas se transformaram num único meio de desenvolvimento da educação; famílias delegam a elas conceitos e valores que a escola não está preparada para assumir e não lhe cabe essa função.

Nos centros de formação acadêmica dos docentes, observa-se uma dificuldade em formar profissionais preparados para os novos estudantes que estão surgindo, que, apesar da tecnologia que detêm, ainda não perceberam que é na escola que se forma o cidadão, o apreciador da cultura e o multiplicador da aprendizagem.

A atividade docente vem se modificando em decorrência das transformações sociais, assim como o papel do pedagogo também. É preciso vislumbrar o futuro com ênfase no presente sem esquecer o passado. Essa colocação cabe pelo fato de na educação haver “*modismos*” e esquecerem as boas teorias pedagógicas em face de novos modos de vê-la. Portanto, é pontual esclarecermos que a educação é dinâmica, porém deve ser encarada como uma construção histórica, corrigindo erros passados, mas aproveitando o que foi bom.

É preciso rever a função do pedagogo, fazendo com que o mesmo seja articulador e sujeito do processo de organização do trabalho pedagógico, sendo o formador de professores que possam contribuir para o desenvolvimento integral do estudante.

Por outro lado, para os pedagogos que já estão atuando nas escolas, muitas mudanças ocorreram na sua função, pois o acúmulo de atribuições e sobrecarga dificulta uma boa atuação dos pedagogos. Portanto, a organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral demanda uma valorização de pessoal, valorização essa nos aspectos de subsidiar práticas de formação continuada, explicitar quais as funções de cada sujeito que atua nas escolas.

Considerando que a Formação Continuada e a Valorização dos profissionais envolvidos nas experiências de Educação Integral desenvolvidas no Brasil são aspectos de grande importância para o sucesso/fracasso das mesmas (SILVA E SILVA, 2012, p.161).

Dessa maneira, é de suma importância que haja uma formação de profissionais que possam lidar com as novas demandas e, principalmente, estabelecer parâmetros de qualidade na formação do pedagogo e sua função na escola.

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis.[...] E nesse particular os cursos de formação de professores têm um papel: o desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer

nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e incertezas (ANDRÉ, 2012, p.59).

A citação acima, sobre a necessidade da formação de professores pesquisadores, nos remete ao fato que nos cursos de graduação os professores são formados com o enfoque da docência, mas o papel do profissional em educação deve ir além, visto a complexidade da função e a postura crítica e curiosa de quem possui a tarefa de educar os alunos. Essa formação deve levar em conta todas as possibilidades do exercício profissional, seja como docente ou como pedagogo que atua na escola, pois as atitudes são essenciais perante sua atuação.

A Pedagogia, como profissão, perdeu sua identidade quando ficou a mercê de políticas educacionais que fizeram com que o pedagogo passasse de um viés puramente didático para especificidades do dia a dia da escola. Essa afirmação se justifica no cotidiano das escolas e nos cursos de graduação, como podemos observar no Art. 4º Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006):

o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

O afirmado, sobre a perda da identidade do pedagogo, se baseia no fato de seu trabalho ser condicionado apenas à sala de aula ou, *talvez*, em outras áreas pedagógicas, como sugere a Resolução citada. Cabe aqui reforçar que o fato do pedagogo estar sendo formado para atuar em sala de aula não o torna autômato ou “robô” pré- programado, mas que seu campo de atuação não é apenas em sala de aula.

O pedagogo, enquanto Orientador Educacional tinha por função atender os alunos, pais, orientá-los quanto ao comportamento, encaminhamentos médicos e terapêuticos. Já como Supervisor Escolar possuía um trabalho mais específico voltado às questões pedagógicas, preparação e formação de professores, currículo, conteúdos e planejamentos. A especialização em Administração era específica para a formação de gestores escolares. Essa, inclusive, perdeu totalmente a função, visto que os gestores são eleitos democraticamente nas escolas.

Sabemos que os tempos mudam, a sociedade vai exigindo novos perfis dos profissionais (SILVA; SILVA, 2012), pois na proposta de Educação Integral, prevista

no Programa *Mais Educação*, o trabalho na escola se intensifica com tarefas aos profissionais que precisam alterar suas concepções e sua mentalidade. Mas o que cabe aqui salientar é que o pedagogo, atualmente, se vê com atribuições que nem sempre são pedagógicas. Há um acúmulo de funções que vão de atendimentos disciplinares a socorros médicos.

E isso ocorre não por culpa dos gestores das escolas, mas principalmente pelas mantenedoras, que olham o pedagogo como profissional com função estratégica e múltiplas atividades nas escolas, atribuindo excessiva burocracia no fazer pedagógico. Porém, a demanda é outra.

O pedagogo precisa dar continuidade à formação dos professores das escolas, auxiliar na elaboração de planejamentos, dar orientações aos professores quanto ao currículo, às metodologias de ensino e à organização dos conteúdos, enfim, focar apenas nas questões pedagógicas da escola. É imprescindível que nesse modelo haja um bom relacionamento entre o setor administrativo e o setor pedagógico, tendo em vista a necessidade de que a escola desenvolva sua função com coerência e qualidade.

A diversidade do trabalho do pedagogo na escola de tempo integral necessita que o mesmo foque seu trabalho somente nas questões pedagógicas, como vemos a seguir:

um fator importante é que a diversidade do trabalho e a convivência com outros profissionais que serão parceiros da escola faz com que o pedagogo tenha que focar somente na função pedagógica, pois dele dependerá toda a elaboração do trabalho pedagógico nas escolas integrais. Outro aspecto a ser ressaltado é o de que a escola em tempo integral apresenta uma dinâmica que as pedagogas, geralmente, desconhecem em sua formação inicial, uma vez que o movimento do cotidiano escolar articula os dois turnos escolares em que a criança permanece na escola. Em um período a pedagoga está envolvida com as atividades do ensino regular, em que são desenvolvidas as áreas do conhecimento; e, no outro período, são realizadas atividades pedagógicas complementares (artes, movimento e iniciação desportiva, Educação Ambiental, ciências e tecnologias da informação e comunicação, acompanhamento pedagógico e tempo livre) (WITHERS; ENS, 2005, p.228).

Diante da diversidade do trabalho pedagógico nas escolas, são necessárias algumas reflexões do pedagogo enquanto elemento constitutivo de uma carreira pertencente ao magistério. Em relação às mantenedoras, sejam elas públicas ou privadas, como elas vêem o pedagogo? Será ele considerado e respeitado como

educador ou é considerado apenas como um técnico, como sugere a nomenclatura de *Suporte Técnico Pedagógico*¹⁸

Como os pedagogos perderam seu espaço profissional no magistério? Será que a formação específica de toda profissão é passível de modificações ou há limites? Quais os limites para a formação e para atuação dos pedagogos na escola?

Se não, por que a Pedagogia se desconfigurou enquanto profissão historicamente desenvolvida? Pois foi isso que ocorreu quando se concebe que todo profissional da educação pode exercer o papel de pedagogo.

Podemos observar essa constatação de Libâneo sobre Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006):

não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola. O parágrafo 2º do artigo 2º, embora com redação confusa, dá a entender que o curso *prepara* para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Seja como for, o que se diz nesse parágrafo é que o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência (LIBÂNEO, 2005, p.845).

A formação do pedagogo está sendo estudada e se procura levantar questões relativas ao que ocorreu em sua trajetória, com reflexões muito consistentes em relação às políticas educacionais que ocorreram ao longo dos anos.

A caminhada histórica apresenta as inadequações existentes na formação do pedagogo, algumas decorrentes das próprias políticas educacionais, como, por exemplo, buscar em suas regulações caracterizar esse profissional e dar-lhe uma identidade que responde à tendência educacional do momento histórico, como apontam as análises realizadas por autores como Brzezinski (2009, 2010), Libâneo (2005, 2006), Saviani (1985, 2007, 2008a, 2008b), Scheibe (2001, 2002), Silva (2006a, 2006b) e Tanuri (2000). Esses estudos demonstram que as propostas de formação estão direcionadas para preparar esse sujeito para o mercado de trabalho, que precisa de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, mas também necessita de profissionais que coordenem, organizem o trabalho no interior da escola básica. Nesse contexto, formam-se pedagogos sem garantir uma política de formação que dê conta das reais necessidades de uma escola (WITHERS; ENS, 2005, p.224).

Cabe aqui salientar que esse profissional possui uma função muito importante no interior da escola. É o articulador de todo processo pedagógico, sem o aspecto

¹⁸ *Suporte Técnico Pedagógico*: nomenclatura utilizada para definir o Pedagogo nos Planos de Cargos e Salários, como ocorre no município de Curitiba (CURITIBA, 2001).

fiscalizador de outrora. Seu papel é, antes de qualquer coisa, o de orientador, pesquisador, como enfatiza André (2012):

[...] pois todas elas, as *propostas educacionais* (grifo nosso), valorizam entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2012, p 57).

Nessa linha de pensamento, o articulador desses momentos de reflexão na escola é o pedagogo. É preciso que não se modifique uma função tão importante como a desse profissional. As mudanças sociais, políticas e históricas estão presentes, mas não podem transformar uma profissão a ponto de perder sua identidade, e sim ser a construção de novos olhares para a Educação, não se esquecendo de relacionar educação/sociedade e em que contexto ocorre a aquisição desse conhecimento. Nas relações de conflito é que surgem as soluções, portanto é necessário que toda evolução ocorra de maneira madura e consciente.

A valorização dos profissionais passa por formação continuada de todos os envolvidos e, dessa forma, o pedagogo, como articulador da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), deve ser visto e valorizado com a importância que sua função exige.

A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores. Para isso, são necessários pedagogos. Pedagogos para vários campos educacionais. Mas principalmente pedagogos escolares, com competência para gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas (LIBÂNEO, 2001, p. 24-25).

Portanto, não se pode conceber que na área da educação ainda se aceite que pedagogos não possuam carreira profissional própria, com valorização, com possibilidades de crescimento financeiro e profissional¹⁹ e que não possuam condições para atuarem, funções e atribuições bem definidas para poderem

¹⁹ Isso já está previsto na LDB e da Lei nº 11.738 – 16 de julho de 2008 – regulamenta o piso salarial e hora atividade e o padrão de 40 horas semanais.

contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Até porque, na concepção do Programa *Mais Educação* o item valorização e formação continuada dos profissionais envolvidos fica bem evidenciado e há necessidade do trabalho pedagógico ser efetivo, pois o trabalho nas escolas integrais exige mais esforços de todos os profissionais envolvidos.

2.2.1 O Pedagogo no Plano de Cargos e Salários do Município de Curitiba

Para entender como a função do pedagogo vem se transformando com o decorrer do tempo, faz-se necessária uma análise de como esse profissional é percebido nas escolas. Como a pesquisa ocorre na rede municipal de Educação de Curitiba, serão utilizados para análise os Planos de Cargos e Salários que estavam em vigor nos anos 80 até os dias de hoje. Essa escolha se deu porque nesse período foram constatadas as maiores mudanças na concepção do papel da Pedagogia enquanto função escolar.

O pedagogo no Município de Curitiba passou por concepções distintas no decorrer do tempo, fato comprovado quando se analisa os Planos de Cargos e Salários da cidade.

Para essa análise, utilizaremos os Planos de Cargos e Salários que nortearam e norteiam as ações e atribuições do pedagogo nas escolas de Curitiba.

A primeira Lei citada é a Lei nº 6.761/1985 (CURITIBA, 1985) de 08 de novembro de 1985 que Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Muito elogiado na época pelos professores, pois institucionalizou o Estatuto do Magistério, almejado por anos pela classe docente.

A referida Lei, em seu capítulo X, Título V, estabelece as funções do pedagogo. Nesse caso havendo a divisão em especializações de Orientador Educacional e Supervisor Escolar.

CAPÍTULO X

DO APERFEIÇOAMENTO E DA ESPECIALIZAÇÃO

TÍTULO V

DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Art. 93 - O Orientador Educacional é o integrante do Quadro Próprio do Magistério, que tem a função de prestar assistência ao educando

individualmente ou em grupo, coordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação, preparando-os para o exercício de opções básicas.

Art. 94 - O Supervisor Escolar é o integrante do Quadro Próprio do Magistério que tem a função de coordenar o planejamento, a execução e a avaliação do processo pedagógico na escola, para que seja cumprida a finalidade da mesma.

Parágrafo Único - O Orientador Educacional e o Supervisor Escolar exercerão seus respectivos cargos obedecendo aos critérios de lotação fixados pelo órgão de Educação (CURITIBA, 1985).

No período da vigência da Lei 6.761/1985 (CURITIBA, 1985), o pedagogo nas escolas municipais possuía a divisão de especialidades: Orientação Educacional e Supervisão Escolar. O papel de cada um era demarcado com a clientela com que ia trabalhar e especificações próprias de cada função.

Nesse período observa-se que os cursos de graduação em Pedagogia também possuíam essa concepção, sendo o aluno da graduação orientado a escolher em qual especialidade iria atuar, sendo dessa forma direcionados seus estudos para formação escolhida.

O pedagogo nas escolas municipais de Curitiba, quando investido na função, precisava apresentar sua formação em Pedagogia e muitas escolas possuíam diferentes ambientes para cada especialidade. Não havia integração entre os pedagogos da escola, pois cada um tinha atribuições diferentes.

Em relação ao Estatuto do Magistério Público Municipal, o profissional de Pedagogia fazia parte do quadro próprio do Magistério e era regido pela mesma lei dos professores, sem distinção por não estar em função docente, isto é dando aulas, em sala.

O referido Estatuto foi uma conquista dos professores da época, pois conseguiram negociar questões relacionadas com a qualidade do ensino municipal, seja do aspecto de carreira profissional como de ganhos para a categoria.

Esse Plano ficou em vigor até o ano de 2001, até ocorrer a mudança para a Lei Nº 10.190 (CURITIBA, 2001). Essa Lei Institui o Plano de Carreira do Magistério Municipal, alterando as Leis nº 8.580/94 e 8.579/94 (CURITIBA, 1994).

O Capítulo I DAS DIRETRIZES BÁSICAS, no artigo V, estabelece a função do pedagogo com uma nova nomenclatura, descrevendo as atribuições do novo modelo de profissional de Pedagogia. “V – Suporte Técnico-pedagógico, o conjunto de atividades exercidas por profissional habilitado nos termos da Lei, destinadas à

coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico” (CURITIBA, 2001).

Como se verifica no artigo V da Lei 10.190/2001 (CURITIBA, 2001), o pedagogo está com uma nova configuração profissional, sendo dessa forma desconsideradas as especializações da graduação de Pedagogia até então estabelecidas no Plano de Cargos e Salários anterior. Dessa forma, fica estabelecido que o Pedagogo em seu exercício escolar esteja apto a assumir as funções de orientação, supervisão e gestão escolar. Nota-se também que a nomenclatura do cargo modificou-se para Suporte Técnico-pedagógico.

Na referida Lei também é citada a Década da Educação, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁰ (BRASIL, 1996), que dentre várias resoluções estabeleceu esse prazo para que todos os profissionais que não tivessem graduação em nível superior o fizesse nos termos da Lei. Nesse período, os municípios estimularam seus professores a voltarem à sala de aula e continuar sua formação, pois a partir desse decênio a investidura na Educação Pública Nacional seria somente com graduação superior.

Esse pode ter sido o motivo que marcou a nova perspectiva profissional do pedagogo, pois os cursos de Graduação, além de preparar o mesmo para atuar em escolas como supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar, também precisava dar conta de ensinar a docência para os novos professores que estavam sendo formados.

Na Lei nº 10.190/2001 (CURITIBA, 2001) é estabelecido quem são os profissionais da educação que atuarão nas diversas frentes na Rede Municipal de Curitiba. Por meio do Decreto 762/2001 (CURITIBA, 2001) ficam estabelecidas as atribuições de todos os profissionais citados na referida lei, portanto esse decreto aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de magistério público municipal, estabelecendo atribuições para todas as funções descritas na Lei 10190/200. ²¹Segue o texto sobre a atribuição prevista no Decreto 762/2001 (CURITIBA, 2001) sobre o suporte técnico-pedagógico:

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 23 de dezembro de 1996, estabeleceu o período de 23 de dezembro de 1997 até 23 de dezembro de 2007 como a Década da Educação.

²¹ Decreto na íntegra em anexo ou disponível no site <https://www.leismunicipais.com.br/>.

ESCOLARIDADE

Formação em nível de pós-graduação "Lato Sensu" em cursos na área de educação, com duração mínima de trezentas e sessenta horas.

ÁREA DE ATUAÇÃO

SUPORTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO

SUMÁRIO DAS ATRIBUIÇÕES

Articular as ações pedagógicas na escola, na relação escola x família e escola x comunidade. Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assessorar as equipes da escola, nos processos de gestão implementando as políticas educacionais e as contidas no projeto pedagógico. Elaborar e aplicar projetos que resultem na análise, avaliação e orientação do processo educativo (CURITIBA, 2001).

Pode-se verificar que o profissional denominado suporte técnico-pedagógico possui atribuições que outrora não eram destinadas somente a ele, formado em Pedagogia: houve um acúmulo de atividades, sejam pedagógicas, que são inerentes ao cargo, mas também outras que necessitam que o mesmo perpassasse por outras áreas que não eram atribuídas a ele.

Dessa forma pode-se concluir o que está sendo percebido nas escolas municipais de Curitiba, é um pedagogo atribulado, que muitas vezes não consegue dar conta do fazer pedagógico, pois é absorvido por atividades que não se destinam a ele.

As propostas inovadoras na área da Educação necessitam que a parte pedagógica seja bem estudada nas escolas, porém o que se observa é que muitas vezes o aperfeiçoamento do pedagogo fica em segundo plano, precisando conciliar as atividades cotidianas e o aprofundamento teórico com os professores.

No período entre 2001 a 2014, na Rede municipal de Curitiba ocorreram vários questionamentos em relação ao Plano de Cargos e Salários atribuído pela Lei nº 10.190/2001 (CURITIBA, 2001). Uma das questões mais urgentes era em relação ao enquadramento de professores mais antigos, pois a mantenedora não levou em consideração o tempo de serviço no município e a formação superior dos profissionais, mas enquadrou os mesmos pelo salário similar, o que trouxe mais distorções na carreira dos funcionários da Educação. Fez-se necessário esse esclarecimento para justificar a necessidade de reformulação desse Plano.

A atual Gestão Municipal (2013 - 2016) mandou à Câmara Municipal de Curitiba e aprovou a Lei nº 14.544 (CURITIBA, 2014) que “Institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba.” É essencial uma análise de como o pedagogo é concebido nessa proposta, pois se está analisando as concepções que norteiam a função do pedagogo na Rede Municipal de Curitiba.

Para entendermos como é percebido o pedagogo na nova Lei, é necessário citar as Diretrizes Básicas da proposta de Lei:

CAPÍTULO I

DAS DIRETRIZES BÁSICAS.

Art. 1º. Fica instituído o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba.

Art. 2º O Plano está voltado para a valorização e incentivo ao Profissional do Magistério, com o desenvolvimento da carreira profissional na Rede Municipal de Educação e o estímulo ao efetivo exercício da docência ou da atividade pedagógica e à qualificação permanente.

Art. 3º Para os efeitos desta Lei entende-se por:

I - Profissional do Magistério: servidor investido no cargo que exerce atividades de Docência e de Pedagogia Escolar, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico;

II - Docência I: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), educação especial e educação de jovens e adultos.

III - Docência II: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica: ensino fundamental (anos finais) ou atividades de atendimento direto a alunos regularmente inscritos em programas municipais voltados ao desenvolvimento infantil;

IV – Pedagogia Escolar: o conjunto de atividades exercidas por Profissional do Magistério habilitado nos termos da Lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico;

V - Assistência Pedagógica: o conjunto de atividades de apoio à docência e à pedagogia escolar exercido pelo Profissional do Magistério, exclusivamente para aqueles que sejam readequados na sua área de atuação, a partir da homologação de processo específico pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos [...] (CURITIBA, 2014).

Na proposta da Prefeitura Municipal de Curitiba, o pedagogo é entendido como profissional do Magistério e é citado com nova nomenclatura “Pedagogia Escolar”.

Fica estabelecido, no artigo IV que, para a Pedagogia Escolar, caberá a coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico. Nesse caso está institucionalizado o pedagogo.

A análise da função do profissional de Pedagogia em sua carreira profissional é importante para justificar que as mudanças ocorridas no interior das escolas refletem o que é acordado legalmente.

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ROTINAS ESCOLARES: ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADE DOS PEDAGOGOS

2.3.1 Atribuições dos Pedagogos na Rotina Escolar

As rotinas escolares fazem parte do cotidiano das escolas e possuem dinâmicas específicas que são designadas para cada segmento atuante no ambiente escolar. Quando se refere a esse ambiente é necessário que se estabeleça funções específicas para cada segmento, o que nos remete à base legal do Plano de Cargos do município de Curitiba (CURITIBA, 2014) que estabelece por Lei o que é designado à função do pedagogo, porém o que se vivencia nas rotinas escolares muitas vezes é o acúmulo de atividades, nem sempre pedagógicas.

O grande desafio dos pedagogos que atuam nas escolas é conseguir realizar todas as designações que lhe são atribuídas, acrescidas dos acontecimentos cotidianos que não podem ser desconsiderados.

Na rede municipal de Curitiba, o Caderno Pedagógico (CURITIBA, 2012) destinado aos pedagogos sugere que os profissionais organizem seu trabalho com a elaboração de um plano de ação em que os objetivos, ações, definição de responsabilidades e procedimentos são planejados para contribuir para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

A sugestão da SME (CURITIBA, 2012) é que se faça antecipadamente para o ano seguinte, pois assim existirá uma previsão e cronograma de ações que poderá ser realimentado, mudado quando necessário.

O pedagogo possui suas funções descritas no Caderno Pedagógico e no Decreto 762/2001 (CURITIBA, 2001), que perpassam pela organização de documentos, preenchimentos de fichas, atendimento e formação continuada de professores, atendimento aos pais, conselhos de classe, elaboração de relatórios

sobre os alunos para os especialistas, realimentação do projeto político-pedagógico, promoção de reuniões pedagógicas e com os pais, enfim, ao pedagogo são atribuídos um número de atividades que o fazem indispensável nas escolas.

Como se nota, as funções e atribuições do pedagogo na escola exigem dele amplo conhecimento da rotina escolar, didática, experiências vividas no interior de sala de aula, para que saiba atuar em diferentes frentes no cotidiano escolar.

A autora Pimenta (2002), em sua análise sobre a formação inicial do pedagogo, faz uma análise sobre o desempenho do pedagogo escolar quanto a sua experiência na docência.

Estas críticas partiram de uma realidade escolar com especialistas sem experiência docente que mandavam os professores “fazerem” determinado modo algo que eles próprios não sabiam direito “como fazer”. Criava-se, desta maneira, uma relação que potencializava o antagonismo entre professores e especialistas de ensino (PIMENTA, 2002, p.186-187).

Com essa citação, a autora não quer dizer que o pedagogo seja apenas formado na docência, mas que para se trabalhar como pedagogo escolar a experiência de sala de aula é muito importante, principalmente para evitar conflitos no interior das escolas, pois cabe a ele articular a teoria com a prática.

2.3.2 Disciplinas escolares e sua relação com o Pedagogo

O pedagogo, ao subsidiar a práxis pedagógica por meio de reflexões teórico-metodológicas, estabelece uma relação de responsabilidade com as disciplinas escolares que vão sendo formadas nas práticas em sala de aula e constituem as formas e maneiras que o sujeito se relaciona com o conhecimento. Portanto, o pedagogo possui um papel importante na forma como as disciplinas escolares são concebidas nos currículos escolares e sua articulação na prática das escolas.

Sua responsabilidade, frente ao trabalho na escola, se estabelece na função de articular as disciplinas com os saberes escolares. É fundamental uma análise de como esse trabalho ocorre no interior das escolas, pois as disciplinas escolares são concebidas a partir das ciências de referência e na escola esse conhecimento é elaborado nos currículos, onde o pedagogo orienta a equipe de professores quanto a elaboração dos planejamentos, pois o professor possui a incumbência de mediar, por meio de estratégias e materiais, a aprendizagem dos alunos.

Cabe salientar que as disciplinas escolares, enquanto categoria se constitui como maneiras de pensar, agir, viver e criar próprias dos grupos sociais e classes sociais. Existem múltiplas culturas: cultura *da* escola, cultura *na* escola (modos de agir).

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p.240).

Existem algumas definições sobre disciplinas escolares que nos fazem refletir como atualmente verificamos esses conceitos na escola.

Para Chervel (1990), a concepção do saber escolar é fundamental para se entender e *modificar a ideia* de que as mudanças estão fora da escola e que esta se transforma apenas pela intervenção da elite intelectual ou pelo poder político institucional. A história das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990), deve partir de uma concepção de disciplina entendida em suas especificidades, com objetivos próprios, que se articula com os demais saberes, mas não forma um conhecimento menor, de segunda classe, e, nesta perspectiva, as pesquisas históricas devem se preocupar em entender suas especificidades e sua autonomia.

O pedagogo, quando estabelece as disciplinas como metodologia, está negando espaço para a “existência autônoma das disciplinas”.

Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência (CHERVEL, 1990, p.181).

Como estamos tratando do papel do pedagogo frente às disciplinas escolares, é importante refletir que o mesmo é um elemento no processo, com a função de transformar os ensinamentos em mediação de aprendizagens.

Ao analisar que nossos sistemas educacionais não proporcionam aos professores contato direto com a elaboração do que ensinar, mas que é partícipe do processo, porém o setor pedagógico é que articula todo processo de ensino.

A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinos. A função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu “modo de usar” (CHERVEL, 1990, p.191).

Há uma crítica em relação à organização desse processo na escola, mas é preciso haver um equilíbrio entre quem organiza e quem efetivamente possui a função de mediar o ensino. O pedagogo precisa, junto com o professor, elaborar o que se pretende ensinar.

Em oposição a essa concepção de Chervel (1990) está o autor Chevallard (1991), cuja transposição didática pretendida é feita por instituições formadas por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas que irão definir que saberes devem ser ensinados e como deverão chegar à sala de aula.

Chevallard (1991) se preocupa com as disciplinas isoladas, privilegia os especialistas em detrimento dos professores. No processo de transposição didática interna na sala de aula, é o professor que vai transformar o saber elaborado pelos especialistas para os alunos, cuidando em deixar claro os papéis que cada sujeito possui nesse processo, onde o saber possa ser ensinado e aprendido.

A principal questão relacionada à Teoria da Transposição Didática de Chevallard (1991) é quanto ao papel atribuído ao professor, referindo-se à suposta passividade no processo transpositivo, isto quer dizer que recebe os conteúdos das disciplinas já determinado na grade curricular do curso em que vai lecionar o que não interfere na sua forma de transmitir os conhecimentos, porém sua participação é neutra enquanto participe na elaboração do que ensinar.

Para o pedagogo, é difícil se posicionar por uma concepção em especial, visto que a organização do ensino é feita por meio dos currículos e na abordagem dos pedagogos as disciplinas estão dentro dos currículos. Porém, deve-se ter o cuidado de conceber as disciplinas no contexto global, não isoladamente, nem pensado apenas nas academias, mas que haja um acordar para um equilíbrio, para que não se perca o foco que é a sala de aula.

É preciso que se conceitue a disciplina escolar como aquilo que se ensina, então se deve ter o cuidado de estabelecer o que significa o termo Disciplina.

Para Santos (1990), a temática das disciplinas escolares pode ser abordada fazendo-se uma análise dentro de várias perspectivas. Na perspectiva filosófica e sociológica, que é a versão tida como “oficial”, “uma disciplina acadêmica é criada

por uma comunidade de intelectuais, geralmente trabalhando em uma Universidade, e é então “traduzida” como um conteúdo escolar” (SANTOS, 1990, p.22).

Ao analisar a afirmação acima, verifica-se como é importante o papel do pedagogo no processo de compreensão das disciplinas escolares, pois é preciso que a escola consiga transmitir o conteúdo escolar, trazendo-o da academia para a sala de aula.

O professor, que é o agente que efetiva o ensino em sala de aula, é levado a ensinar o que lhe é transmitido pelo currículo organizado na escola, construído conforme concepções muitas vezes diferentes do cotidiano e realidade de cada escola. Nesse caso podem-se levantar algumas questões: não são as escolas que elaboram o Projeto Político Pedagógico? Como podem estar diferentes do cotidiano? O que se refere aqui é que na elaboração do Projeto Político Pedagógico existem normas que precisam ser seguidas e cada mantenedora estabelece diretrizes únicas para as escolas, nesse aspecto ocorrem divergências entre o que ensinar e como.

Essa abordagem é questionada por algumas concepções, mas na prática é o que realmente se verifica, visto que as disciplinas são elencadas e determinadas por intelectuais, que muitas vezes desconhecem a realidade da sala de aula.

Falar em disciplina escolar é se remeter ao currículo, que é a construção social, sujeito a mudanças e não como algo fixo e imutável.

Para Goodson (1997), “[...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.

Para ele, o currículo escrito legitima as práticas escolares, uma fonte documental, um roteiro para estrutura institucionalizada da educação. Não está desvinculado dos processos educativos, dos textos escolares e da história da Pedagogia.

As disciplinas escolares tornaram-se o principal ponto de referência para um número crescente de alunos e o trabalho acadêmico organizou-se em torno das disciplinas. Goodson (1997) fundamenta com o autor Young (1971) esclarecimentos de que as disciplinas escolares deveriam ser colocadas numa abordagem histórica, como ingrediente essencial do estudo do conhecimento.

Outra visão sobre a disciplina é em relação a seu envolvimento social: “A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos

empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p.27).

Os atores que constroem as disciplinas escolares, na perspectiva social, necessitam de parâmetros. São atividades individuais ou coletivas que necessitam de recursos e apoio ideológico.

Para SAVIANI (1994), faz-se importante e polêmico estudar como o conhecimento é convertido em saber escolar que se constitui nas disciplinas escolares. É preciso levar em consideração a relação entre as disciplinas escolares e as ciências de referência, para que se possa fazer a transposição didática.²²

Nesse processo, o pedagogo em sua ação pedagógica organiza “atividades pedagógicas que visam auxiliar os alunos a se apropriarem do saber e não apenas recebê-lo” (SAVIANI, 1994, p.202). O trabalho da educação escolar precisa organizar o conteúdo e desenvolvê-lo didaticamente.

O processo pedagógico é que vai ligar os aspectos lógicos e os psicológicos no ensino das ciências.

Portanto, há necessidade de todos os envolvidos no processo de formulação do currículo manter-se em consonância e se apropriarem do conteúdo a ser trabalhado dentro das disciplinas escolares.

Para LIBÂNEO (2002), a produção do saber se refere tanto ao aluno e aos processos de aprendizagem quanto ao professor, que produz saberes sobre sua disciplina, sobre sua experiência e sobre tudo que envolve a vida escolar. Enfim, segundo o autor, seja o saber científico ou não, sistematizados ou não, a escola é quem realiza essa produção de saber, pelos professores e alunos. Propõe uma análise sobre o distanciamento entre os discursos acadêmicos e o que realmente ocorre em sala de aula.

As afirmações concebidas pelos autores e seus estudos devem ser entendidos sempre num processo histórico e de transformação que a sociedade e o conhecimento sofreram e sofrem.

²² Instrumento por meio do qual se transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa para coleta e tratamento dos dados, tendo em vista os objetivos e as características do seu objeto de estudo. A pesquisa qualitativa proporciona e implica em um relacionamento entre pesquisador e sujeito, no qual há um tema/objeto específico que media as subjetividades e justifica a escolha por esse tipo de pesquisa.

Para Minayo (2000), quando se trata de uma pesquisa social, em que se pretende uma análise mais específica da realidade do ambiente pesquisado o aprofundamento da pesquisa não pode se pautar apenas nos aspectos quantitativos; é preciso reconhecer a subjetividade na qual estão inseridos os aspectos educativos, o que não se consegue apenas com instrumentos padronizados que são utilizados nas pesquisas quantitativas. “A crítica está no fato de se restringir a realidade social ao que se pode ser observado e quantificado apenas” (MINAYO, 2000, p. 30).

Em pesquisas qualitativas o rigor e a descoberta na análise dos dados são essências para a fidedignidade do resultado da pesquisa. Para Bardin (1977) após a aplicação do instrumento utilizado para obtenção dos dados é preciso tratá-los com a análise de conteúdo, que define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Na pesquisa qualitativa, segundo Strauss e Corbin (2008) é preciso estabelecer algumas etapas para que possa haver o planejamento no processo investigativo. É preciso decidir o tópico, o que é pesquisável e de interesse do pesquisador, pois há uma convivência entre eles no período da pesquisa. Após essa decisão, é preciso fazer um levantamento da literatura técnica e não-técnica disponível sobre o assunto.

Outro item que deve ser levado em consideração é a experiência pessoal e profissional, porque esses fatores motivam o pesquisador, já que aquele faz com

que se queira desvelar o problema, e este pretende esclarecer a questão direcionada ao ambiente de trabalho.

Esse item pode ser questionado por alguns estudiosos, visto que há uma motivação pessoal na pesquisa, mas “o critério da experiência própria de alguém pode ser um indicador mais valioso de um esforço de pesquisa potencialmente bem-sucedido do que outra fonte mais abstrata” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 49). Para Minayo (2000), na pesquisa qualitativa não se pode aceitar que o sujeito seja neutro, pois o objeto da pesquisa interage constantemente com o investigador.

Assim como Strauss e Corbin (2008) elencaram algumas fases para o desenvolvimento do trabalho, Minayo (2000) também propõe que o trabalho de pesquisa qualitativa obedeça algumas fases. É imprescindível e necessário que se faça uma fase exploratória da pesquisa, seguida pela fase de trabalho de campo, finalizando com a análise ou tratamento do material.

A fase exploratória de Minayo (2000) é de como o pesquisador vai planejar sua pesquisa, como vai acontecer o processo de investigação. Essa visão corresponde à primeira fase que Strauss e Corbin (2008) citam em relação ao início da pesquisa: “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta e da exploração do campo” (MINAYO, 2000, p. 89).

Na presente pesquisa, a fase exploratória iniciou com o levantamento bibliográfico de autores relacionados com o objeto de estudo para saber quais os autores que fundamentam a pesquisa, inclusive estabelecendo o tipo de pesquisa que seria utilizado para investigar o mesmo.

Após a análise documental, foi decidido pela pesquisa qualitativa e foi definido que o instrumento para a pesquisa de campo seria o questionário aberto, com questões relacionadas aos eixos norteadores elencados nos objetivos.

Na segunda fase, que é o trabalho de campo, houve o contato inicial com as escolas escolhidas, para verificar o interesse na participação do Pedagogo na pesquisa. Para isso ocorreram visitas para a entrega do questionário e explicação sobre o objetivo do estudo. Como são questões abertas, os sujeitos da pesquisa precisaram de um tempo para o retorno do questionário, portanto fizeram-se necessários alguns contatos antes do retorno do instrumento de pesquisa.

A terceira e última parte da pesquisa é a análise ou tratamento do material e, nessa fase, recolhe-se todo o subsídio documental que será utilizado. No caso específico, com os questionários é feita uma análise preliminar dos dados obtidos.

A observação preliminar é o levantamento “bruto”, isto quer dizer, integral das informações contidas nas respostas dos sujeitos da pesquisa, para depois haver o tratamento desses dados. Essa fase corresponde para Bardin (1977) como a leitura flutuante.

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1977, p. 96).

Nesse ponto, será definida qual linha de análise será escolhida. De acordo com Minayo (2000), poderá ser utilizada a análise do conteúdo, a análise de discurso ou a análise hermenêutica-dialética. No caso específico da presente pesquisa, por se tratar de respostas abertas, o material será analisado no que tange seu conteúdo, a forma como foi produzido o texto, contextualizando e analisando o ambiente em que estão inseridos os sujeitos.

Após o planejamento inicial e fundamental, acontece a fase de trabalho de campo que se constitui como uma etapa essencial, pois é o “recorte espacial” (MINAYO, 2000, p.105), equivalente à abrangência que o objeto de pesquisa vai alcançar e “[...] constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele” (MINAYO, 2000, p. 105).

Na análise de Strauss e Corbin (2008), na pesquisa qualitativa é preciso escolher o instrumento que se pretende utilizar e assumir as decorrências destas escolhas. Após este processo é necessário que se tenha a preocupação com a formulação das questões, pois elas determinarão de que maneira o sujeito da pesquisa responderá. Assim, segundo Strauss e Corbin (2008), é preciso ter clareza de que o pesquisador não conseguirá cobrir todos os aspectos de um problema portanto é preciso reduzir o problema a um tamanho viável.

Outro fator necessário para a pesquisa qualitativa é a *pesquisa em si*. É preciso que o pesquisador tenha uma noção geral do que pretende estudar, mas

que durante a observação, entrevista, tenha abertura para construir novos conceitos com os sujeitos da pesquisa.

A etapa que finda o processo da investigação na perspectiva qualitativa, para Minayo (2000), é a fase de análise ou tratamento do material. Segundo o estudo dessa pesquisadora, há três obstáculos que o pesquisador encontra nessa fase.

O primeiro obstáculo é o que Bourdieu denomina “ilusão da transparência” isto é, o perigo da compreensão espontânea como se o real se mostrasse nitidamente ao observador. [...] O segundo escolho²³ é o que leva o pesquisador a sucumbir à magia dos métodos e das técnicas, esquecendo-se do essencial, isto é, a fidedignidade às significações presentes no material e referidas a relações sociais dinâmicas. [...] O terceiro obstáculo, muito comum na interpretação dos trabalhos empíricos, é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo (MINAYO, 2000, p.197).

Sem esse discernimento sobre como analisar o material coletado, pode-se correr o risco de não conseguir ser fiel ao que o pesquisado quis comunicar com suas respostas. Assim sendo, para Strauss e Corbin (2008), na fase de análise é preciso cuidado para que o investigador não intervenha na interpretação dos dados adquiridos, pois conforme esses dados sejam examinados é que se consegue ter uma visão crítica do trabalho do pesquisador.

Nessa fase Bardin (1977) estabelece propostas de análise de acordo com o instrumento utilizado para coleta de dados, essa estratégia depende do que se pretende esclarecer com os dados. Pode-se analisar o material por comparação, por palavras indutoras, por variáveis externas.

Por conseguinte, é preciso que na pesquisa qualitativa busque-se a redução ao máximo de juízos de valor, para que só assim haja transparência na análise dos dados, evitando interpretações que levem à dúvida sobre a integridade dos resultados obtidos. “As críticas em relação à abordagem qualitativa na verdade são constatações das falhas e das dificuldades na construção do conhecimento” (MINAYO, 2000, p. 36).

Para a análise do material coletado, é fundamental que o pesquisador: saiba perceber o que realmente está contido na mensagem do pesquisado (busca a partir

²³ Segundo dicionário Michaelis escolho significa: es.co.lho (**ô**) **sm** (*lat scopulu*) **1** Recife ou rochedo quase à flor da água. **2** Rochedo em costa marítima. **3** Banco ou baixio formado de pedras no leito de cursos d'água, lagos ou mares, junto da costa. **4** Dificuldade, obstáculo. **5** Perigo. **sm pl V abrolhos**, acepções 2 e 3. **Pl: escolhos** (**ô**). Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

do próprio material coletado); ultrapasse a leitura literal e atinja a compreensão de significações existentes nas respostas (confirmação das hipóteses levantadas ou levantamento de novas hipóteses) e busque a ampliação de contextos que extrapola a espontaneidade das mensagens (MINAYO, 2000).

Para que se consiga obter uma transparência na análise dos dados coletados, como sugere Minayo (2000), Strauss e Corbin (2008) também propõem que as questões da pesquisa, na perspectiva qualitativa, procurem desenvolver teoria, dessa forma, elas precisam explorar o objeto a ser pesquisado em profundidade.

Para tratar os dados de uma pesquisa podem-se citar algumas linhas de análise pesquisadas por Minayo (2000). A autora se utiliza da *análise de conteúdo*, termo muito usado quando se refere à pesquisa qualitativa. "[...] o termo significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações" (MINAYO, 2000, p. 199).

A *análise do conteúdo* relaciona estruturas semânticas (significados linguísticos) com estruturas sociológicas (significados), isto quer dizer, a análise dos textos se dá por fatores determinantes quanto à aspectos psicossociais, contexto cultural e produção de mensagem.

A *análise do conteúdo* para Bardin (1977) é utilizada quando se quer interpretar dados coletados. Estabelece diferentes fases da análise de conteúdo: "as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 1977, p. 95).

Recentemente, outra linha de análise do tratamento dos dados obtidos com a pesquisa é a *análise do discurso*, já que esta propõe que o pesquisador realize uma reflexão sobre a produção textual do pesquisado, porque através da produção escrita observa-se que as posições ideológicas podem ser transmitidas pelo conteúdo das respostas do sujeito da pesquisa.

Há também a reflexão sobre a Hermenêutica-Dialética²⁴ que promove a análise dos dados obtidos no enfoque do caminho do pensamento. Para o tratamento de dados, a hermenêutica traz para essa análise as condições de vida, o

²⁴ Segundo o dicionário de Filosofia organizado por Ferrater Mora (1984, 1943-1499), a hermenêutica consiste na *explicação e interpretação* de um pensamento. Dialética enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido (MINAYO, 2000, p.219 – 227).

cotidiano, buscando um consenso entre o pesquisador e aquele que busca conhecer.

Com essa breve descrição sobre a análise do tratamento dos dados obtidos, na qual foi explicado que há formas de interpretar e analisar os dados obtidos, na presente pesquisa, para que se consiga responder ao objetivo e questionamentos levantados, o material coletado, deve ser analisado em seu conteúdo, a produção textual, sem deixar de analisar o contexto em que estão inseridos os sujeitos.

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso na linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais (MINAYO, 2000, p. 227-228).

Constata-se que, em pesquisas educacionais qualitativas, todas as etapas do processo de pesquisa são essenciais, porque o fator mais relevante na pesquisa a ser utilizado é o planejamento da mesma, o modo como está organizada, os passos a serem seguidos, a descrição detalhada do caminho e a forma como será interpretada e concebida, para que o resultado da pesquisa seja o mais verdadeiro e confiável possível.

O contexto onde ocorreu a pesquisa: sete escolas de tempo integral do município de Curitiba com 10 pedagogos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário aberto, onde as questões foram elaboradas à partir de eixos da pesquisa que são: formação, carreira profissional, rotinas escolares, avaliação do papel do pedagogo na escola de educação integral.

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo e buscou-se interpretar de maneira a formular hipóteses sobre cada resposta das questões do questionário. Pode-se esclarecer que cada sujeito pesquisado expressa em suas respostas muito das relações que estabelece com o objeto de estudo. Algumas respostas trouxeram a tona uma análise puramente funcional, enquanto outras pesquisadas demonstraram uma relação de cumplicidade, amorosa e de profissionalismo.

A autora Bardin (1977) contribui com sua literatura quando na fase de pré-análise do material, estabelece uma “organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração dos

documentos: a leitura fluente; a escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e dos objetivos e a preparação do material” (BARDIN, 1977, p. 96-100).

Cada questão foi analisada e relatada nos resultados da pesquisa com citações de respostas e embasamento bibliográfico que justificasse cada resposta.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi constatado com o aporte teórico utilizado para o embasamento teórico sobre a pesquisa qualitativa em Educação, que é necessário seguir algumas fases na elaboração da investigação. A fase exploratória é o momento de definir as unidades de análise que serão utilizadas para elaboração do instrumento de coleta de dados. Dentro do contexto da pesquisa qualitativa foi utilizada a pesquisa de campo – exploratória, investigatória. Foi elaborado uma questionário aberto²⁵ com a finalidade de pesquisar o exercício profissional de pedagogos que trabalham nas escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Curitiba, com o objetivo de esclarecer o que efetivamente acontece nas escolas e se há diferença entre as funções na escola de tempo integral.

Foi preciso escolher os locais e estabelecer contatos com as unidades onde ocorreu a pesquisa de campo, verificou-se questões legais quanto à liberação da mantenedora para a pesquisa, foi definido os prazos para a coleta de dados, visitado as escolas, contatado os sujeitos da pesquisa (pedagogos) e recolhido do instrumento de pesquisa após preenchimento.

O conteúdo do questionário está de acordo com critérios elencados em relação à organização do trabalho pedagógico, relacionados com os eixos norteadores. Para cada eixo temático há objetivos e questões que foram utilizadas no instrumento da pesquisa. Como na pesquisa qualitativa o objetivo é a subjetividade e análise das respostas de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador, buscou-se organizar questões que pudessem responder aos objetivos propostos. A escolha pelo questionário aberto deu-se pelo fato de o número de sujeitos da pesquisa ser em número mais reduzido – dez pedagogos – e porque as questões foram organizadas no enfoque de eixos, que foram relacionados com objetivos específicos referentes ao objeto de estudo.

²⁵ O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de respostas abertas. Proporciona respostas de maior profundidade, ou seja dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta.

Abaixo segue o plano de ação elaborado para a formulação das questões com base nos objetivos que se pretendeu investigar.

Investigar o papel e identidade do pedagogo na escola de tempo integral diante das novas demandas enfrentadas e das condições de trabalho.

Quadro 1. Eixos da pesquisa e objetivos.

EIXOS TEMÁTICOS/ CONCEITUAIS	OBJETIVOS	QUESTÕES
FORMAÇÃO	<p>Formação inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar se o Pedagogo obteve formação específica para atuar em Escolas Integrais; <p>Formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Descrever como está sendo realizada sua formação continuada; 	<ol style="list-style-type: none"> Quando você se formou em Pedagogia, o enfoque foi mais na docência ou no exercício da função de pedagogo para atuar em escolas? Você teve alguma disciplina na Universidade que abordava a Escola de Educação Integral e como atuar nessa escola? Como está sendo realizada sua formação continuada em relação à Escola de Tempo Integral? Em sua opinião, como o pedagogo de Escola de Tempo Integral deveria ser capacitado para trabalhar na mesma? Cite quais são as temáticas mais urgentes a serem estudadas sobre a Escola de Tempo Integral.
CARREIRA PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Observar se o pedagogo percebeu mudanças em sua função ao assumir o trabalho em uma Escola de Tempo Integral. 	<ol style="list-style-type: none"> Você percebeu mudanças em relação a sua função na Escola de Tempo Integral?
ROTINAS ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as diferenças percebidas pelos pedagogos em suas rotinas de trabalho a partir da reformulação da proposta da Escola de Tempo Integral. 	<ol style="list-style-type: none"> Em suas atividades cotidianas, quais as rotinas que foram alteradas em função da implementação da Escola de Tempo Integral? Você considera que a Escola de Tempo Integral provocou uma sobrecarga nas atribuições de trabalho dos pedagogos escolares?
AValiação DO PAPEL DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o papel do pedagogo nas escolas de Tempo Integral. 	<ol style="list-style-type: none"> Você acredita que o papel do Pedagogo se modificou a partir da reformulação da Escola de Tempo Integral nas escolas da rede municipal de Curitiba? Caso sua resposta tenha sido positiva, quais aspectos você destacaria?

Fonte: a autora.

Essa construção de modelo de análise trouxe dados que permitiram descrever e explicar se o pedagogo está realizando somente o que lhe é determinado ou se no interior da escola suas atribuições e atividades tomam outros contornos modificando sua identidade a partir das atividades assumidas e que, podem não ser compatíveis com o cargo.

Para a análise do conteúdo, foram utilizados os dados dos questionários, que são os documentos escritos. Esse resultado foi primordial para traçar um perfil do pedagogo que está efetivamente em exercício. Juntamente com esse instrumento de pesquisa, as abordagens bibliográficas fizeram um aprofundamento teórico embasado em análises trazidas por autores que buscam aprofundar o tema.

Os fatores levantados por Minayo (2000) e Bardin (1977) são muito importantes quando se leva em conta a preocupação com o rigor na pesquisa. A validade da pesquisa qualitativa pode ser questionada, por sua análise ser subjetiva e não levar em conta dados objetivos, como no caso da pesquisa quantitativa, mas o pesquisador precisa se cercar de uma série de procedimentos para que os dados relatados tenham validade.

Em relação ao instrumento e coleta de dados é importante o comprometimento com a ética e o uso responsável dos dados obtidos na pesquisa, pois os resultados serão utilizados para responder a questão sobre o resgate da identidade do pedagogo e de suas demandas e condições de trabalho.

A importância da fidedignidade do instrumento utilizado para a coleta de dados e o tratamento da análise se remeteram ao objetivo geral da presente pesquisa, pois os dados obtidos puderam responder as questões que foram levantadas. O Instrumento utilizado também trouxe à tona as especificidades do pedagogo na escola de tempo integral.

Na coleta dos dados é necessário que o pesquisador se mantenha com uma postura objetiva, evitando a sensibilidade nesse momento, visto que devem deixar seu conhecimento de lado, permitindo novas interpretações sobre os fenômenos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Sabe-se que é impossível manter totalmente a imparcialidade na pesquisa, mas que a objetividade na análise de dados não interfira ou cause intromissões na interpretação dos dados.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O objeto de estudo é o pedagogo na escola de tempo integral, portanto a pesquisa investigou esse profissional em seu efetivo exercício.

Os sujeitos da pesquisa foram dez pedagogos de sete escolas de tempo integral do município de Curitiba, que atuam em Núcleos Regionais de Educação do Portão e Pinheirinho.

O critério de escolha das escolas para a pesquisa buscou, como premissa, mostrar algumas organizações de escolas de tempo integral. Um dos critérios foi pesquisar em Escolas que foram pioneiras na educação integral em Curitiba, que são as seguintes: CEI Professor Adriano Gustavo Carlos Robine, CEI José Lamartine Correa de Oliveira Lyra, CEI Jornalista Cláudio Abramo, CEI Belmiro César, CEI Professora Nair de Macedo e CEI Francisco Klentz. A escolha pela UEI Osvaldo Cruz utilizou como critério pesquisar em uma organização de escola de tempo integral, cujo espaço destinado ao período integral, é vinculado a uma Escola Municipal regular, a Escola Municipal Osvaldo Cruz.

Depois de delimitados os sujeitos da pesquisa, foi preciso esclarecer a importância dessa escolha, com o objetivo de conseguir alcançar o que se propõe com o estudo. Na pesquisa qualitativa é preciso definir e selecionar muito bem quais serão os sujeitos da pesquisa, visto que essa escolha pode definir o resultado da mesma.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002, p. 2).

Por isso a complexidade da pesquisa qualitativa, pois não são apenas tabulação de dados, números, requer uma análise do perfil do pesquisado para que se possam atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

Alguns fatores influenciaram a escolha dos sujeitos: primeiramente o número mais reduzido de pedagogos por escola e o fato das escolas de tempo integral também serem em menor número e em regiões mais populosas, portanto as escolas

escolhidas estão localizadas em dois Núcleos Regionais de Educação de Curitiba – Pinheirinho e Portão.

No que concerne aos sujeitos da pesquisa, há características essenciais para traçar o perfil dos pesquisados. Em relação ao gênero: são todas pedagogas do sexo feminino, com faixa etária de 35 anos a 58 anos, com tempo de profissão entre 14 anos e 34 anos, a maioria com apenas um padrão na rede municipal de Educação de Curitiba e todas formadas em Pedagogia há mais de dez anos.

Outro fator que deve ser levado em conta quando se fala em sujeitos da pesquisa é o fato de termos que delimitar o universo de sujeitos a serem pesquisados, pois tudo vai depender da qualidade do material elaborado por meio da pesquisa.

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo "dados" originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas (DUARTE, 2002, p.2).

Portanto, após explicitar quem são os sujeitos da pesquisa e em que contexto ela ocorreu, pôde-se afirmar que a escolha dos sujeitos determinou o que se pretendia elucidar. As abordagens qualitativas de pesquisa valorizam o sujeito no processo de construção de conhecimento (ANDRÉ, 2005).

A qualidade das respostas e experiência das pesquisadas trouxe consistência aos resultados obtidos, visto que os dados levantados e organizados relativos ao objeto de estudo responderam as questões iniciais da pesquisa.

3.4 CONTEXTO: AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Curitiba, em sete Centros de Educação Integral e um UEI (Unidade de Educação Integral).

O número de pesquisados foi em menor número, pois se pretendeu uma análise do conteúdo das respostas, não se objetiva quantidade na pesquisa, mas uma análise qualitativa do trabalho dos pedagogos no ambiente em que estão inseridos e como analisam a escola de tempo integral.

Quadro 2 – Escolas pesquisadas.

NOME DA ESCOLA	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	QUANTIDADE DE PEDAGOGOS
CEI Professor Adriano Gustavo Carlos Robine	Portão	02
CEI Professora Nair de Macedo	Portão	01
CEI Belmiro César	Portão	02
UEI Osvaldo Cruz	Portão	01
CEI Jornalista Cláudio Abramo	Pinheirinho	02
CEI José Lamartine Correa de Oliveira Lyra	Pinheirinho	01
CEI Francisco Klemtz	Portão	01
Total		10

Fonte: a autora

Para explicar como ocorre a lotação de profissionais na Prefeitura Municipal de Curitiba, é preciso conhecer a estrutura pedagógica da SME, que objetiva manter o número mínimo de pedagogos nas escolas de ensino fundamental, CMEIs, CMAE, atendimento hospitalar, além dos profissionais que atuam na própria Secretaria de Educação, como coordenadores, gerentes e administradores pedagógicos.

O número de pedagogos lotados nas escolas depende do número de alunos matriculados por turma, por isso nota-se uma diferença na quantidade de profissionais por escola, no mínimo é um por turno. Apesar da escola de tempo integral necessitar de um pedagogo integral, essa modalidade não existe no quadro próprio do magistério, do qual faz parte o suporte técnico-pedagógico. É recomendável que o profissional com dois padrões permaneça os dois períodos na mesma escola de tempo integral.

A PMC mantém uma política de orientação e capacitação das escolas de tempo integral, onde há setores específicos na SME que orientam, estimulam e capacitam profissionais que estão atuando nas escolas. Para contextualizar os locais onde ocorreu a pesquisa, citaremos os locais e a descrição da PMC em relação à oferta da educação integral no município.

Estabelecimento oficial de educação básica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que oferta, prioritariamente, o ensino regular obrigatório de 1º ao 5º ano. São ofertados ainda, de acordo com a escola: educação infantil, ensino regular de 6º ao 9º ano, educação especial, educação em tempo integral, educação de jovens e adultos e educação permanente. Nas escolas que ofertam educação em tempo integral há ampliação da permanência dos estudantes para 9 horas diárias, buscando-se o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com o equilíbrio entre os aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, psicológicos, culturais, motores e sociais. Este atendimento é prestado nas dependências da Escola ou de Unidades de Educação Integral (interna ou externa) vinculadas às mesmas, realizando-se práticas educativas diversificadas com o acompanhamento pedagógico e oficinas que propiciam o aprofundamento científico, cultural, artístico e tecnológico aos estudantes, sob orientação de profissionais da educação. As escolas em tempo integral ofertam três refeições diárias aos estudantes, o lanche da manhã, almoço e o lanche da tarde (CURITIBA, 2014. p.1)²⁶.

O município de Curitiba, no que se refere à administração municipal, se dividiu em regionais, e cada uma delas possui um número de bairros que a compõem. As regionais são responsáveis por administrar esses bairros e estão localizadas nas Ruas da Cidadania, com o objetivo de descentralização de serviços prestados pela PMC.

O mapa (figura 1) serve de ilustração para que possa localizar onde cada regional municipal está posicionada. No quadro três há a identificação da regional municipal com seus respectivos bairros. Essa ilustração serve para identificar em que regiões do município de Curitiba ocorreram a pesquisa.

Figura 1. Mapa de Curitiba dividido em regionais



Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/default.php>> Acesso em: 15 ago. 2014.

²⁶ Disponível em: [HTTP://www.curitiba.pr.gov.br/serviço/cidadão/equipamento](http://www.curitiba.pr.gov.br/serviço/cidadão/equipamento)).

Curitiba é dividida em nove administrações regionais (equivalentes a subprefeituras), que gerenciam os 75 bairros do município:

Quadro 3. Bairros que compõem a Administração Regional

Administração regional	Bairros
Matriz	Centro, Centro Cívico, Batel, Bigorrilho, Mercês, São Francisco, Bom Retiro, Ahú, Juvevê, Cabral, Hugo Lange, Jardim Social, Alto da XV, Alto da Glória, Cristo Rei, Jardim Botânico, Prado Velho e Rebouças
Santa Felicidade	Santa Felicidade, Lamenha Pequena, Butiatuvinha, São João, Vista Alegre, Cascatinha, São Brás, Santo Inácio, Orleans, Mossunguê, Campina do Siqueira, Seminário, Cidade Industrial (região Norte), e parte de Campo Comprido;
Boa Vista	Boa Vista, Bacacheri, Bairro Alto, Tarumã, Tinguí, Atuba, Santa Cândida, Cachoeira, Barreirinha, Abranches, Taboão, Pilarzinho e São Lourenço;
Cajuru	Cajuru, Uberaba, Jardim das Américas, Guabirota e Capão da Imbuia;
Fazendinha/Portão	Portão, Fazendinha, Santa Quitéria, Vila Izabel, Água Verde, Parolin, Guaíra, Lindoia, Fanny, Novo Mundo e parte de Campo Comprido;
Boqueirão	Boqueirão, Xaxim, Hauer e Alto Boqueirão;
Pinheirinho	Pinheirinho, Capão Raso, Tatuquara, Campo de Santana e Caximba;
Bairro Novo	Sítio Cercado, Ganchinho, e Umbará;
Cidade Industrial de Curitiba	Cidade Industrial de Curitiba (região Centro/Sul), Riviera, Augusta e São Miguel.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA PESQUISADOS

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSOR ADRIANO GUSTAVO CARLOS ROBINE

Figura 2

Endereço: RUA VEREADOR ELIAS KARAM,
1060

Bairro: Fazendinha, Curitiba - PR

CEP: 81330300

Regional: Portão

Telefone: (41)3245-5630

Email: emarobine@sme.curitiba.pr.gov.br

Observações: Escola que oferta atendimento em
tempo integral

SME - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL



ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL JOSÉ LAMARTINE CORREA DE OLIVEIRA LYRA

Figura 3

Endereço: RUA MARIO GOMES CEZAR, 1181

Bairro: Pinheirinho Curitiba - PR

CEP: 81150000

Regional: Pinheirinho

Telefone: (41)3248-8442

Email: emjoselamartine@sme.curitiba.pr.gov.br

Observações: Escola que oferta atendimento em
tempo integral

SME - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL



ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BELMIRO CESAR

Figura 4

Endereço: RUA PADRE MANUEL DA NOBREGA,
327

Bairro: Fanny Curitiba - PR

CEP: 81030330

Regional: Portão

Telefone: (41)3569-4768

Email: embelmirocesar@sme.curitiba.pr.gov.br

Observações: Escola que oferta atendimento em
tempo integral

SME - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL



ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL JORNALISTA CLÁUDIO ABRAMO

Figura 5

Endereço: RUA OURO VERDE, 655

Bairro: Capão Raso Curitiba - PR

CEP: 81130130

Regional: Pinheirinho

Telefone: (41)3246-8266 Fax: (41)3246-8266

Email: emclaudioabramo@sme.curitiba.pr.gov.br

Observações: Escola que oferta atendimento em
tempo integral

SME - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL



ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL FRANCISCO KLEMTZ

Figura 6

Endereço: R. Francisco Tissot, 30

Bairro: PORTÃO

Cep: 81320-360 Regional: Portão



ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSORA NAIR DE MACEDO

Endereço: RUA FIORAVANTE SLAVIERO, 750

Bairro: Novo Mundo Curitiba – PR

CEP: 81050400

Regional: Portão

Telefone: (41)3246-8132

Email: emnairmacedo@sme.curitiba.pr.gov.br

Observações: Escola que oferta atendimento em tempo integral

SME - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 7



UEI DR. OSVALDO CRUZ

Endereço: Rua Dalila Rolim Vargas, 842

Bairro: Novo Mundo

CEP: 81.050-300

Regional: Portão

SME - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 8



O início da pesquisa de campo ocorreu no mês de outubro de 2014, com a solicitação de autorização junto a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para realizá-la nas escolas de tempo integral escolhidas. A liberação para a pesquisa ocorreu em cinco de novembro de 2014. Após essa data, foi entrado em contato com as escolas para a visita da pesquisadora para a explicação sobre o objetivo da pesquisa, o contato inicial com as pedagogas e entrega do questionário. No momento da visita, foi esclarecida a motivação da escolha do objeto de pesquisa e foi discutido sobre o interesse em participar da investigação. Não houve recusas, todas as pedagogas concordaram, algumas se mostraram muito interessadas pela pesquisa e enalteceram a importância de se pesquisar sobre o pedagogo na escola de tempo integral.

O intuito da pesquisa era pesquisar dez pedagogos, para isso foram distribuídos dezesseis questionários, recolhidos dez questionários. A diferença em relação à adesão a pesquisa se deu pelo fato de algumas pedagogas alegarem não ter tanto tempo de experiência na escola de tempo integral para responder às questões.

A análise dos dados se deu por meio de 10 (dez) questionários respondidos pelas pedagogas que participaram da pesquisa. Será adotada a seguinte nomenclatura para se referir a elas durante a análise do conteúdo dos questionários.

- a) Pedagoga 1- P1
- b) Pedagoga 2 – P2
- c) Pedagoga 3 – P3
- d) Pedagoga 4 –P4
- e) Pedagoga 5 – P5
- f) Pedagoga 6 –P6
- g) Pedagoga 7 – P7
- h) Pedagoga 8 – P8
- i) Pedagoga 9 – P9
- j) Pedagoga 10 – P10

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo consiste na análise de dados obtidos na pesquisa de campo, por meio do levantamento das respostas do questionário. As respostas foram apreciadas, primeiramente, por meio de uma leitura exploratória, com o intuito de se estabelecer uma análise prévia, sem o tratamento desses dados, para que se pudessem organizar as informações obtidas. Esse processo corresponde à leitura flutuante, de acordo com Bardin (1977).

Após esse primeiro contato com as respostas, foram organizados os questionários por ordem alfabética, de acordo com a nomenclatura estabelecida na metodologia, para a interpretação. A observação foi feita a partir da retomada dos objetivos da pesquisa, constituindo, desta forma, a base de análise das respostas das pesquisadas.

Durante a apreciação, alguns conceitos surgiram e, para seu entendimento, foi necessária uma explicação sobre eles. Em relação à Educação Integral, serão utilizadas *Educação Integral*, quando se fizer referência ao que se espera com a oferta de um período mais amplo do aluno na escola, visando o desenvolvimento integral do aluno (MOLL, 2009; COELHO, 2009) e *Educação de Tempo Integral* (CURITIBA, 2006, 2012) ao citar a extensão do tempo em que o aluno permanece na escola, principalmente porque a pesquisa foi realizada no município de Curitiba, onde a oferta é de escolas de tempo integral. Os conceitos relacionados com educação integral e educação de tempo integral foram pesquisados por meio dos autores que fundamentaram esse assunto (PARO, 2012; MORAES, 2009; CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2009; TORALES, 2012).

Tomando como base o objetivo geral da pesquisa, que é investigar o papel e identidade do pedagogo na escola de tempo integral diante das novas demandas enfrentadas e das condições de trabalho, a análise foi dividida por eixos temáticos, de acordo com as questões propostas no questionário. Portanto, a análise foi organizada em quatro eixos, conforme segue: formação, carreira profissional, rotinas escolares e avaliação do papel do pedagogo na Escola de Tempo Integral.

No eixo formação, em relação à formação inicial, tratou-se de investigar se o pedagogo recebeu formação específica para atuar em escolas de tempo integral; quanto à formação continuada, de descrever como está sendo realizada sua formação atual e as temáticas mais urgentes a serem estudadas.

O eixo formação é subdividido a partir de três subitens: a formação inicial, a formação continuada e as temáticas para a formação continuada. O objetivo é investigar como foi a formação inicial das pesquisadas, em que época foi realizada e como se deu essa formação. Já a verificação sobre a formação continuada foi necessária para se obter dados sobre como está sendo ofertada a formação em serviço pela mantenedora, e se é satisfatória para a necessidade das pesquisadas. Inclusive, em relação à formação continuada, verificou-se a apreciação dos sujeitos sobre a necessidade de capacitação prévia dos profissionais e quais as temáticas mais urgentes em relação à escola de tempo integral. Nesse eixo a pesquisa procurou estabelecer uma análise de como as pesquisadas percebem sua formação, seja inicial ou em serviço. Como base teórica, foram utilizados os seguintes autores: Libâneo (2001, 2002, 2004, 2006), Contreras (2002), Libâneo; Pimenta (1999), Pimenta (2002), Saviani (1994), Candau (2011), Whitters e Ens (2011), Mamede (2012), Gabriel; Cavaliere (2012), Branco (2012) e as legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 (BRASIL, 1971), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006) e Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

No eixo carreira profissional, coube observar se o pedagogo percebeu mudanças em sua função ao assumir o trabalho em uma escola de tempo integral. Nesse eixo a pesquisa procurou estabelecer uma análise quanto à carreira do pedagogo, se houve a percepção de mudanças ou não. É preciso compreender que o pedagogo da escola de tempo integral no município de Curitiba sofreu mudanças (CURITIBA, 2006, 2012) e, em decorrência dessas mudanças, a carreira do pedagogo também foi afetada. Observou-se, na pesquisa, que os Planos de Cargos e Salários do município tiveram em suas considerações visões e conceitos distintos em relação ao pedagogo. Como base teórica, foram utilizadas as legislações vigentes (CURITIBA, 1985, 2001, 2014), além de Libâneo (2001, 2002, 2004, 2006), Libâneo e Pimenta (1999), Pimenta (2002), Contreras (2002) e Silva e Silva (2012).

No eixo rotinas escolares, procurou-se identificar as diferenças percebidas pelos pedagogos em suas rotinas de trabalho a partir da reformulação da proposta da escola de tempo integral. Nesse eixo foi desenvolvida uma verificação sobre como as rotinas escolares dos pedagogos foram alteradas diante da oferta de educação de tempo integral. Cabe ressaltar que a análise se deu a partir das Diretrizes para a Educação de Tempo Integral (CURITIBA, 2006), que estão

embasando essa oferta no município, visto que no município de Curitiba há uma caminhada em relação a esse assunto. Realizou-se uma comparação entre a rotina de pedagogos de escolas regulares e de escolas de tempo integral. Foi feita uma apreciação de tempos e espaços da escola, o cotidiano e suas especificidades, abordando também uma apreciação do educar integralmente os alunos, diante do pensamento complexo de Morin (2003) e também trazendo como atribuição do pedagogo a transposição didática (CHERVEL, 1990). Como suporte teórico foi utilizado: Stival; Mira; Withers In Coelho (2009), Brasil (2007), Tilton; Pacheco In Moll (2009), Machado In Moll (2009), Curitiba (2012), Morin (2003), Chervel (1990), Libâneo (2002), Candau (2011).

E no eixo avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral, descreveu-se, a partir de documentos norteadores do município de Curitiba e através de pesquisa de campo em escolas municipais do município, o papel do pedagogo nas escolas de tempo integral. Esse eixo propôs um fechamento de todos os demais eixos, porque favoreceu a apreciação do pensamento das pedagogas pesquisadas frente ao seu papel na escola de tempo integral. Como suporte teórico foi utilizado: Abdalla; Mota in Coelho (2009), Curitiba (2006, 2012).

4.1. FORMAÇÃO

4.1.1 Formação Inicial

Em relação à formação inicial, a intenção foi fazer um levantamento de como ela ocorreu, em que instituições e em que condições. As características das entrevistadas também foram apreciadas: quanto ao gênero, são todas pedagogas do sexo feminino, com faixa etária de 35 a 58 anos, tempo de profissão entre 14 e 34 anos, a maioria com apenas um padrão na rede municipal de Ensino de Curitiba e todas formadas em Pedagogia há mais de dez anos.

Observou-se que os locais e o ano em que as pedagogas se formaram são muito distintos. O ano de conclusão do curso de Pedagogia está entre 1990 a 2003. Todas as pedagogas pesquisadas possuem formação específica para atuarem na função. As instituições nas quais elas estudaram foram: UTP – 4 pedagogas; UFPR – 3 pedagogas; UNICENP – 1; UNIANDRADE – 1; UNOESTE – 1. Esse levantamento da instituição em que foram formadas é importante para se construir

um perfil da formação inicial das pesquisadas. Verificou-se que é bem diversificada a formação inicial, e as concepções dessas instituições estão diretamente relacionadas às diretrizes vigentes na época. Esse fato pode ser explicado observando-se que algumas das pesquisadas possuem habilitações de orientação educacional, supervisão educacional (BRASIL, 1971, 1996) e duas possuem graduação como pedagogo pleno e escolar. Todas se formaram antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura que atualmente rege os cursos de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Das pedagogas pesquisadas, 7 (sete) possuem especialização em Orientação Educacional. Uma pesquisada (P6) possui formação para “Pedagogo”, outra pesquisada (P7) como “Pedagogo Pleno” e a pesquisada (P9), formação em “Supervisão Escolar”. Esse dado é importante, pois evidencia como a pedagoga vê sua função na escola. Quando se é formado para atuar em uma das especialidades (orientação escolar/ supervisão escolar) a percepção é a do trabalho mais específico com o aluno ou com o professor, fato esse alvo de críticas pelos estudiosos que consideravam essa divisão muito tecnicista (PIMENTA, 2002). Quando sua formação veio mais ao encontro da nova diretriz da Pedagogia, na qual a base é a formação na docência e não há divisões por habilitações, formando o pedagogo escolar ou pleno, torna-se mais evidente que o pedagogo possui várias atribuições, que não somente o trabalho com um ou outro segmento, mas que deve integrar o mesmo, independente de sua formação específica.

Como foi possível constatar, a formação inicial das pesquisadas foi marcada por diferentes diretrizes relacionadas à graduação em Pedagogia, tanto em relação às instituições de nível superior como na concepção de pedagogo que vigorava na época. Como a pesquisa se deu na escola de tempo integral, foi preciso compreender se as pesquisadas tiveram uma formação prévia sobre essa escola e se houve alguma disciplina nas instituições de ensino superior que abordassem a escola de educação integral, e como atuar nessa escola.

De acordo com os dados, é possível afirmar que todas as pesquisadas não tiveram contato com o tema Educação Integral durante sua formação. Das 10 (dez) pesquisadas, 7 (sete) pedagogas responderam apenas “não”, sem comentários, com relação ao assunto. Três pedagogas teceram comentários sobre a necessidade e sua percepção sobre a questão: “a história da educação no Brasil abordou o tema, porém no ano que me formei não era um assunto em evidência, tampouco tive

experiência teórica ou prática de como atuar em uma escola integral” (P1). “Não, na ocasião não era uma temática que ocupava espaço de discussão na Universidade. Estava se implantando o ensino integral em Curitiba, era ainda muito recente” (P2). Outra pesquisada elaborou o seguinte comentário:

não. Muito se fala em Educação Integral, mas aqui no Brasil a Escola Integral me parece mais voltada para o assistencialismo (manter o aluno na escola por mais tempo para não ficar nas ruas), com os políticos usando a bandeira da Escola Integral como forma de convencimento dos pais ao voto (P8).

Observa-se que o comentário está relacionado à forma como as pessoas elaboram a percepção da escola de tempo integral; a análise da pedagoga pesquisada (P8) traz como fator o aspecto político que, segundo ela, é observado como estímulo ao assistencialismo, suposição essa que não está de acordo com a proposta da educação integral. A pesquisada elaborou um pensamento relacionado à fragilidade com que a oferta de educação integral assume diante da sociedade civil e escolar.

Esses dados coletados também podem ser fundamentados por meio das considerações de Pimenta (2002) e Libâneo (2004), em relação à formação inicial do pedagogo, com o enfoque na docência, na qual podem ocorrer consequências como: currículo “inchado”, ambição em formar uma gama de profissionais, dificuldade em conciliar o currículo em formação profissional docente e não docente, empobrecimento da oferta de disciplinas, ficando evidente a impossibilidade de formar o pesquisador e o especialista em educação. Esse fato foi observado pelas pesquisadas em relação à formação específica para atuar em escolas de tempo integral, devido à impossibilidade do curso de graduação em Pedagogia, com um currículo sobrecarregado de disciplinas que procuram formar o docente e o especialista, conseguir uma formação específica para a educação integral. É preciso também considerar que o pedagogo deve estar preparado para atuar como formador junto aos professores.

Para compreender as respostas das entrevistadas, é interessante considerar o atual contexto das instituições de ensino superior em relação à educação integral, conforme aponta Mamede (2012):

podemos, contudo, nos perguntar: estão, hoje, as universidades estão preparadas para formar profissionais na perspectiva da educação integral? Ou ainda: sendo algumas questões relativas à educação integral tão novas

(ou talvez sendo tão recentes a concepção, o formato e a dinâmica com que elas se materializam no Programa Mais Educação), estão as universidades preparadas para atuar na formação desses agentes? Talvez possamos responder que sim e que não. Não, porque, dentre outros problemas, ainda lidamos com currículos que precisam ser revistos e atualizados, porquanto ainda temos em nossos quadros de profissionais professores um tanto insensíveis, indiferentes ou mesmo contrários a essas ações, pelo fato de sermos lentos nas mudanças. [...] Não há homogeneidade quanto a esse quadro no que concerne ao perfil dos profissionais. E a universidade tem, ente suas principais missões, a de estreitar sua relação com a rede pública de ensino. Por isso podemos arriscar dizendo também que sim, que estamos preparados para participar da formação em educação integral dos atores do Programa Mais Educação, mesmo que isso signifique ter que dar novos passos e criar mais estratégias de ação (MAMEDE in MOLL, 2012, p.238).

A percepção da necessidade de uma formação voltada à educação integral é também sentida nas instituições de ensino superior, o que vem corroborar o que é percebido pelas pedagogas, pois é preciso uma união de forças para que a formação acadêmica contribua para a qualidade da escola integral.

A análise que se pode fazer é em face de como as profissionais se relacionam com o assunto “Educação Integral”. Quando elas respondem apenas um não, a relação é neutra e puramente funcional (BARDIN, 1977), denotando ausência de comentários sobre o assunto. Este silenciamento poderia se justificar pela atribuição de maior importância à prática profissional em detrimento à formação teórica. Quando se remete à necessidade e preocupação pelo tema, as pesquisadas (P1, P2) expressam uma relação afetiva (BARDIN, 1977) com a sua profissão, pois denotam preocupação com a falta de disciplinas que abordem o assunto.

Como foi percebida na análise sobre a formação inicial, a pesquisa nos remeteu a Libâneo (2004), quando afirma que a Pedagogia, enquanto ciência, procura estudar a problemática educacional em sua totalidade e historicidade, porém o que se tem visto é a redução da Pedagogia às metodologias de ensino e procedimentos, o que é uma visão simplista da Ciência. O que a pesquisa mostrou é que ainda é preciso intensificar a formação inicial nas instituições de ensino superior, fazendo com que o pedagogo seja formado para atuar tanto em escolas regulares quanto em escolas de tempo integral.

4.1.2 Formação Continuada

Já que foi constatado que a formação inicial precisa ser mais direcionada para a formação de pedagogos a fim de que possam atuar nas escolas integrais, é

imprescindível que se proponha minimizar as falhas apontadas durante a graduação do profissional.

Branco (2012) propõe uma reflexão sobre a formação dos professores e pedagogos que atuam na educação integral:

[...] para atuar na educação integral – segmento ainda inexplorado pela academia e pelas práticas escolares – o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva com seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional (BRANCO, 2012, p.252).

Em conformidade com a autora, a opção mais plausível é a formação continuada, e essa é uma questão relevante para a presente pesquisa, por isso foi preciso compreender e analisar como está sendo realizada a formação continuada em relação à escola de tempo integral, uma vez que é necessário discutir como estão sendo empreendidas as capacitações, e se realmente essa formação está sendo importante e de qualidade para as pedagogas atuarem na Educação Integral.

Nesses momentos de formação continuada intensificamos os conhecimentos a respeito da Escola Integral no que diz respeito a sua organização e funcionamento (organizando ações pedagógicas intencionais para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos). Temos oportunidade também de trocar experiências entre colegas de trabalho (P1).

Percebe-se uma relação de interesse (BARDIN, 1977) em estabelecer momentos de encontros com os profissionais, visto que a troca de experiências também é oportuna durante os cursos de formação, conforme observação da pesquisada: “durante o tempo que atuo na RME de Curitiba, participei de cursos, assessoramentos, encontros e seminários que vêm discutindo a questão e buscando trocar experiências pela RME” (P2). Ela explicou que, em todo o tempo que está na rede (34 anos), sempre houve momentos de formação por parte da mantenedora, e isso a ajudou a desempenhar suas funções.

Outro fator relevante trazido para análise é que, a partir da implantação das práticas educativas como base para o contraturno, os cursos ofertados pela mantenedora, com enfoque na educação de tempo integral, foram elaborados para explicar e capacitar os pedagogos para a orientação sobre o que trabalhar nas mesmas. “Na PMC temos vários cursos durante o ano voltados para o trabalho com

as práticas. Não consigo participar de todos, mas na medida do possível, participo. Também temos reuniões voltadas para a educação integral com frequência” (P3).

O comentário de uma das pedagogas que participa da pesquisa descreve uma prática recente (a partir de 2014) que ocorre nos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, onde ocorrem encontros regionais com os pedagogos e professores das escolas que fazem parte desses núcleos, conforme citação a seguir: “Por meio de permanências concentradas com o contraturno e trocas de experiências entre as escolas” (P4). O objetivo desses momentos é utilizar a permanência (hora atividade) concentrada para além da capacitação; também é uma oportunidade de trocar experiências entre os participantes, motivando e divulgando boas práticas desenvolvidas pelas escolas. Outra das pedagogas reforça a afirmativa anterior dizendo: “anualmente a Secretaria Municipal de Educação tem oferecido, para pedagogos, professores e coordenadores, cursos e encontros que chamam de permanência concentrada, nos quais há troca de experiência” (P9).

A resposta de uma pesquisada ofereceu uma visão mais crítica em relação à formação continuada: “tudo que sei sobre educação integral foi na prática, assim como também sobre a função do pedagogo (a), tanto de escola regular quanto integral” (P8). O comentário nos remete a uma situação muito comum que ocorre com alguns profissionais, principalmente os que possuem mais tempo de serviço: são mais críticos, por terem vivenciado diversas fases na carreira profissional e saberem que nem sempre foi oferecido suporte para a formação em serviço.

Uma reportagem realizada pelo jornal *Gazeta do Povo*, em seu caderno *Vida e Cidadania* (2014) sobre a necessidade de aumentar a oferta de educação integral, destacou a importância da formação dos profissionais para a educação integral. O comentário a seguir é de Letícia Mara de Meira, diretora do departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba, que foi entrevistada pelo jornal e trouxe um dado importante em relação à formação continuada para os profissionais poderem atuar nas instituições de ensino.

Hoje temos uma estrutura física eclética e escolas que foram concebidas de forma diferente ao longo de diferentes gestões. Então estamos reorganizando o tempo e os espaços, o trabalho pedagógico e a distribuição das atividades das crianças para que elas não cansem. Também estamos formando profissionais para atender de forma integral, pois não é replicar o que faz pela manhã e fazer o mesmo à tarde, temos de melhorar a qualidade do ensino (GAZETA DO POVO, 2014, p.1).

Todas as pedagogas pesquisadas elogiaram a qualidade da formação continuada ofertada pela mantenedora. Disseram que sempre foram ofertadas capacitações em diversas áreas, seja para pedagogos seja para professores. Esse pode ser considerado um fator muito positivo, pois se verifica a importância que se está dando à educação integral, com investimento na melhoria da qualificação pessoal em serviço. Percebe-se que nenhuma das participantes da pesquisa citou algum curso realizado fora da Rede Municipal de Curitiba. Alguns motivos podem ser destacados para esse fato: custo financeiro e falta de interesse do profissional. Este último motivo também deve ser considerado, visto que a formação continuada deve ser entendida como um ato pessoal e percebido como indispensável pelo profissional, quando se depara com suas fragilidades profissionais, buscando dessa forma a capacitação. Em relação à formação e identidade, pode-se considerar que:

é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (GARCIA, 2009, p.7).

Conforme a citação de Garcia (2009) o professor ou pedagogo precisa buscar em si a exigência de melhorar sua atuação nas instituições escolares. Apesar dessa afirmação sobre a necessidade pessoal, a compreensão que se tem na pesquisa é de que a formação individual dos pedagogos está vinculada apenas ao seu ambiente de trabalho. Essa afirmação sobre a necessidade do pedagogo e professor tomarem para si a sua formação continuada é também partilhada por Libâneo (2001) quando propõe:

[...] faz-se por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (LIBÂNEO, 2001, p.191 apud CURITIBA, 2012, p.70).

O pressuposto para que esse fato ocorra é em relação aos custos que cursos realizados fora da Prefeitura Municipal de Curitiba podem acarretar, muitas vezes inacessíveis aos profissionais, que optam assim em realizar apenas o que é ofertado pela mantenedora ou fazem o que são obrigadas a fazer.

Ao se constatar que a oferta da formação continuada é avaliada positivamente pelas pesquisadas, é preciso considerar sua opinião em relação ao

ingresso dos pedagogos que vão atuar nas escolas de tempo integral, se consideram necessário ser capacitadas para trabalhar nas mesmas.

O objetivo dessa questão é relevante para que se perceba qual a opinião de profissionais que atuam nas escolas de tempo integral. A falta de conhecimento do trabalho nas escolas de tempo integral tem afastado professores e pedagogos, no ato de seu ingresso, na investidura na carreira. Esse fato é percebido nos processos de remanejamento entre as escolas municipais, pois se observa que há sempre vagas abertas nas escolas de tempo integral, o desconhecimento é um dos fatores que tem afastado os profissionais.

Essa ocorrência pode ser constatada mediante consulta realizada pela pesquisadora junto ao Núcleo de Recursos Humanos da Educação do município de Curitiba. Há fatores que são observados pelo setor: a estrutura física e curricular própria das escolas de tempo integral; a necessidade de mais professores para organizar a escola, com a implantação dos 33% de hora atividade; a existência de escolas com difícil provimento, que oferecem ganho extra aos profissionais, de até 30% a mais no salário.

Para exemplificar o que foi acima descrito, toma-se como base o quadro do concurso de remoção de Curitiba de 2014 do Núcleo Regional de Educação do Bairro do Portão para analisarmos em quais escolas há maior número de vagas. Observa-se que a oferta de vagas é maior nas escolas de tempo integral (com destaque em negrito), onde há mais dificuldade em fixar os profissionais. Portanto, a rotatividade é muito grande o que prejudica o processo pedagógico nas escolas.

Quadro 4. Vagas concurso de remoção/ 2014 Núcleo Regional de Educação-Portão.

NÚCLEO PORTÃO		TOTAL VAGAS FIXAS - 1ª ETAPA - 2015										
		PROF.		SUP TEC PED		APOIO ADM	APOIO ESCOLAR	PROF CE-SR		ED FÍSICA		TOTAL
ESCOLA		M	T	M	T	DIA	DIA	M	T	M	T	
UEPR19	ADRIANO G. ROBINE		5				1				1	7
UEPR13	ARAPONGAS					1						1
UEPR12	BELMIRO CESAR		11		1	2	3			1	2	20
UEPR1	CAMPO MOURÃO											0
UEPR16	DO EXPEDICIONÁRIO		9		1	1	3		1	1	1	17

UEPR32*	DR. OSVALDO CRUZ		4			2	1				1	8
UEPR29	ELEVIR DIONÍSIO					1	1					2
UEPR3	FRANCISCO KLEMTZ		10		1		4			1	2	18
UEPR21	GRACILIANO RAMOS			1			1					2
UEPR33	ITACELINA BITTENCOURT					2	2		1			5
UEPR2*	JOÃO CRUCIANI		4								1	5
UEPR18	JOSÉ DE ANCHIETA							1	1		1	3
UEPR31	MADRE MARIA DOS ANJOS									1		1
UEPR11	MARÇAL JUSTEN											0
UEPR14	MARIA CLARA B. TESSEROLLI											0
UEPR35	MARIA NICOLAS									1	1	2
UEPR30	MIGUEL KRUG									1		1
UEPR15	NAIR DE MACEDO		15		1		1		1	1	2	21
UEPR20	NOVA ESPERANÇA						1			1		2
UEPR36	NANSYR CECATO	9	20	1	1	2	4				3	40
UEPR17	PAPA JOÃO XXIII		2			2	3				2	9
UEPR34	PRES. PEDROSA											0
UEPR27	SÃO LUIZ						1					1
TOTAL NREPR		9	80	2	5	13	26	1	4	8	17	165
*ESCOLA DE UNIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL												

Fonte: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br>.

Como se pôde perceber, a falta de informação para atuar em escolas de tempo integral parece estar afastando os profissionais, e durante a pesquisa essa afirmativa se reforçou em um comentário de uma pedagoga pesquisada sobre a necessidade de contato com a educação integral na formação acadêmica.

Durante a sua formação acadêmica, o pedagogo deveria ter a oportunidade de conhecer, de maneira prática, a Escola de Educação Integral, por meio de estágios supervisionados, para que possa ter contato com essa realidade cada vez mais presente na educação contemporânea (P1).

A mesma opinião tem a colega: “capacitado em serviço e com discussões a nível acadêmico, tendo em vista suas concepções em gestão e práticas cotidianas” (P2). A pesquisada procurou reforçar a necessidade da formação em serviço, relacionando como procedimentos dessa capacitação as discussões com especialistas na área educacional, no tema educação integral.

Essa opinião é compartilhada também com a pedagoga que, novamente, enfatiza a formação continuada e a importância das instituições de ensino superior como formadoras: “participar de cursos que o capacitem tanto em teoria como na prática, sendo cursos de formação continuada, próprios para a função do pedagogo na escola integral, [...] cursos em parceria com Universidades que possibilitem discutir sobre a função e o real papel deste profissional nas unidades de educação integral” (P6).

No entendimento das pesquisadas, além de enfatizar a importância das instituições de ensino superior, acreditam que há a necessidade de se repensar a escola integral.

Primeiro, acredito que a escola integral deve ser repensada; depois disso, as Universidades devem oferecer capacitação para tal. Aliás, os cursos, de maneira geral, parecem estar carentes de maior conteúdo, maiores cobranças e discussões sobre seus conteúdos/currículos. No meu caso, tenho procurado participar das capacitações oferecidas pela mantenedora (P8).

Esse comentário vem ao encontro das argumentações de estudos sobre educação integral (MOLL, 2009; COELHO, 2009), nas quais se observa a necessidade de mudança na organização das escolas integrais e os fatores: capacitação e preparo para atuar na escola são discutidos nas propostas indutoras PME (BRASIL, 2007). É preciso se fazer uma análise em relação às instituições de ensino superior, citadas pelas pesquisadas: não se pode colocá-las como única fonte de formação continuada; é preciso que haja outras organizações que possam, também, oferecer as capacitações necessárias.

Outro fato muito importante, citado por uma das pesquisada, é o pedagogo poder permanecer durante o dia todo na mesma unidade escolar; ou seja, que possua dois padrões ou 40 horas semanais, na mesma escola para que possa fazer a articulação entre os períodos manhã e tarde: “considero que o pedagogo deveria ser integral também, ou seja, 8 horas diárias. Penso que a formação continuada é fundamental e a mantenedora deve dar mais suporte” (P3). Essa proposição da pedagoga se faz sentir no cotidiano escolar, pois essa necessidade ocorre em decorrência da educação integral, onde os períodos em que o aluno fica na instituição de ensino devem estar articulados e, para que haja essa integração, é viável que o pedagogo possa atuar em período integral. É uma sugestão da SME e da Lei do piso salarial.

Outra questão citada na pesquisa refere-se ao conhecimento prévio que o profissional deve ter quando ingressar para atuar no ensino integral: “primeiro: saber que irá atuar em educação integral. Segundo: especialização/extensão em educação de tempo integral” (P5). Nesse sentido é imprescindível que, ao ingressar na rede municipal de ensino, o pedagogo seja esclarecido sobre quais as formas de organização das escolas e que na escolha de vagas haja um conhecimento prévio da organização da escola de tempo integral, para que o profissional decida atuar ou não nela.

Um aspecto expressivo foi referente aos encaminhamentos metodológicos. É significativo esse comentário, pois é justamente essa dificuldade que os professores têm, principalmente nas práticas educativas, nas quais o trabalho deve ser mais diversificado e prezar pelo trabalho criativo: “faltam, principalmente, cursos em que discuta-se conteúdos, formas de encaminhamento metodológico para os profissionais que atuam nas oficinas” (P9).

Os dados coletados em referência à formação dos pedagogos apontam para a necessidade de preparar os profissionais que vão atuar nas escolas de tempo integral. A maioria expressou a necessidade primordial da participação das instituições de ensino superior como agentes formadores e como suporte didático e intelectual. Todas as pesquisadas também, novamente, citaram a formação continuada como fator importante. Duas pedagogas ressaltaram a urgência em rever os conteúdos e encaminhamentos metodológicos da escola de tempo integral no período do contraturno. Porém percebe-se que no turno da base comum os encaminhamentos também precisam estar em constante adequação e precisam ser revistos, pois também não estão adequados para os alunos.

O entendimento das pedagogas sobre a necessidade de formações específicas para os profissionais atuarem nas escolas de tempo integral, tanto das mantenedoras como da presença das instituições de ensino superior como suporte pedagógico e encaminhamentos metodológicos, é fundamentado na meta 6²⁷ prevista na Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), denominado Plano Nacional da Educação, correspondente ao decênio 2011-2020.

Como ação indutora o Programa Mais Educação tem articulado Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, escolas e

²⁷ Meta 6 – oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica.

universidades para o debate de uma política de educação integral e para a construção de uma agenda que enfoque as ações estruturadoras em termos de financiamento, infraestrutura escolar, profissionais de educação e sua formação, produção de conhecimentos e metodologias, serviços de apoio em termos de alimentação escolar e sobretudo alinhamento e redesenho curricular nesta perspectiva (BRASIL, 2014).

Convém salientar que a responsabilidade pela formação dos pedagogos não é somente das instituições de ensino superior e das mantenedoras, mas sim um conjunto de ações que cabem ao profissional, visto que é uma atitude pessoal e ética que deve partir da necessidade percebida pelo pedagogo (GARCIA, 2009). Então, em relação ao levantamento sobre as questões abordadas nas respostas, podemos ressaltar que todas as pedagogas entrevistadas expressaram a necessidade de uma formação, seja ela prévia ou continuada. Essa constatação pode auxiliar na busca de soluções e diminuir a situação que foi exemplificada em relação à dificuldade de se manter os profissionais atuantes nas escolas de tempo integral.

4.1.3 Temáticas para a Formação Continuada

Ao se apresentar a necessidade de formar e estudar sobre educação integral foi preciso elencar quais as temáticas mais urgentes a serem estudadas. Esse item vem complementar a questão sobre a formação continuada dos pedagogos, pois procurou pesquisar, realmente na prática, quais são os temas mais urgentes e necessários.

As pedagogas indicaram alguns assuntos que devem ser estudados:

ampliação do tempo do aluno na escola, não como dupla jornada, com aulas repetitivas, mas com atividades diversificadas, que possam desenvolver, de maneira prazerosa, suas potencialidades; espaços/ambientes adequados para a permanência de nove horas da criança na escola; recursos adequados à realidade atual, que facilitem a aprendizagem (P1).

A resposta da pedagoga nos remete a Paro (2009).

O que fazer com essa escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não, ela já possui todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for para pensar uma educação de tempo integral, (mesmo sem colocarmos ainda a importância da *educação* integral) não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada (PARO in COELHO, 2009, p.15).

O autor chama a atenção para a necessidade de ofertar a *Educação Integral*²⁸ de uma maneira que não haja apenas uma extensão de tempo da permanência do aluno na escola, sem que seja com qualidade e ao encontro das diretrizes estabelecidas para essa oferta.

Em referência às temáticas para a formação continuada abordadas pela pesquisadas, duas pedagogas (P2 e P7) trouxeram à tona também as condições de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral, as condições físicas ofertadas aos alunos e o desempenho dos alunos, que analisaram por meio de aspectos funcionais:

infraestrutura e políticas que assegurem o ensino integral de qualidade, lotação de professores e funcionários e pagamento diferenciado aos profissionais que atuam nessas escolas, já que o volume de trabalho é triplicado (P2).

como organizar o trabalho com os componentes curriculares de forma a otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola; valorização do professor que atua na escola integral e real contribuição do contraturno para melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes (P7).

Na análise das sugestões de temas citados pelas pesquisadas para a formação continuada, a questão currículo da escola integral também foi mencionada, pois segundo a pedagoga: “currículo da escola integral; indisciplina e cansaço dos alunos; tempos e espaços da escola integral e perfil do professor do integral” (P3). Outra pesquisada também abordou como temática o currículo: “o papel do professor de educação integral, o currículo, principalmente das oficinas; os desafios que precisam ser superados ano a ano nas escolas (estrutura física, quantidade de alunos, falta de profissionais)” (P6).

Em referência a esse tema, currículo da escola integral, Gabriel e Cavaliere (2012) estabelecem o conceito de “currículo integrado”.

A escolha desse conceito como um dos eixos da análise sobre o Programa Mais Educação a que nos propomos neste texto precisa ser melhor justificada, tendo em vista que, ao contrário do conceito de “educação integral”, ele não é um termo utilizado nos documentos oficiais analisados. Importa observar que, embora a intencionalidade da busca de uma integração entre os diferentes saberes se manifeste de forma explícita constituindo a espinha dorsal da proposta desse Programa, ela não se apropria da expressão “currículo integrado” (GABRIEL; CAVALIERE In MOLL, 2012, p.285).

²⁸ Concepção de Educação Integral abordada no referencial teórico (MOLL, 2009; COELHO, 2009).

É uma temática muito importante para ser apresentada como formação para os pedagogos, visto que também tem como atribuição formar os professores nas instituições escolares. As autoras chamam a atenção para a necessidade de um estudo aprofundado sobre como elaborar um currículo que consiga articular as diretrizes do formar integralmente o aluno (MOLL, 2009).

As pedagogas pesquisadas citaram como uma das temáticas relevantes um olhar especial aos horários de recreio, pois ele acontece três vezes durante o dia escolar: pela manhã, após o almoço e durante a tarde. “Atividades diferenciadas principalmente nos horários de recreio” (P4). Essa é uma das dificuldades para a gestão escolar, pois nesses horários os alunos são atendidos pelas inspetoras²⁹. Algumas escolas procuraram estabelecer atividades com a monitoria de professores durante o período mais longo, porém como é o momento do almoço dos professores, esse período seria descontado no final do dia, ficando inviável liberar o funcionário mais cedo, pois ele faria falta na grade horária. Atualmente os inspetores estão sendo capacitados pela mantenedora, porém em menor número, ficando difícil atender as crianças no horário do almoço, junto com a coordenadora, e acompanhar as crianças nas atividades lúdicas.

Uma pedagoga utilizou, em sua análise, características emocionais, políticas, sociais (BARDIN, 1977) e trouxe à tona assuntos controversos.

Tudo na escola integral deve ser repensado, a começar pela visão que os pais têm sobre ela. Um dos critérios para se ingressar no período integral na escola que trabalho é uma avaliação sobre o fato de ser uma criança: carente, em situação de risco, necessidade de alimentação... é aí que entra a visão assistencialista da Escola Integral. Esse é o objetivo político (no sentido de politicagem) e não no sentido político de apropriação de conhecimentos em situações variadas que as escolas devem trabalhar. Questões como tarefa de casa, por exemplo, são uma grande polêmica nessas escolas, principalmente quando são alunos integrais e não turmas integrais. Está aí outro problema: alunos integrais ou turmas integrais? E o perfil do professor? Deveria ser professor com 40h para ter uma escola integral e integrada? (P8).

Ao se remeter a oferta da educação de tempo integral em relação aos critérios de ingresso nessas escolas, observou-se que em Curitiba não há especificações em relação aos critérios que devam ser estabelecidos para o aluno nas escolas de tempo integral, nem nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006, v. 4) nem no Caderno Pedagógico da Educação Integral (CURITIBA, 2012), portanto

²⁹ Inspectores: funcionários da Prefeitura Municipal de Curitiba, intitulados como inspetores de alunos, fazendo parte da categoria funcional vigilância e conservação.

em relação à oferta e critérios o documento Série Mais Educação - Educação Integral (BRASIL, 2009) propõe como combate as mazelas sociais a educação integral.

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares (BRASIL, 2009, p.11).

Em contraponto à opinião da pedagoga citada anteriormente (P8), a reportagem da Gazeta do Povo (2014) intitulada “Paraná triplica a oferta de ensino integral”, apresenta uma justificativa quanto à oferta da escola de tempo integral, com uma nova visão percebida pela profissional, em que estabelece o interesse das famílias pela escola não somente por necessidade, mas na busca do tempo integral para aprendizagem mais rica.

De acordo com a diretora Marcilene Botelho Ribeiro, a visão das famílias em relação ao período integral tem mudado nos últimos anos. “Antes os pais matriculavam por necessidade, pois não tinham onde deixar seus filhos. Mas hoje a maioria procura o integral para enriquecer a aprendizagem dos filhos”, conta (GAZETA DO POVO, 2014, p.1).

É importante que façamos uma análise dos pontos de vista de profissionais que trabalham nas escolas de tempo integral, pois como podemos observar na reportagem, o perfil do aluno matriculado nessa escola está mudando, ainda há assistencialismo nas escolas, porém os pais têm procurado qualidade na escolha das escolas no ato da matrícula de seus filhos.

Como já foi citado anteriormente, em relação ao pedagogo permanecer no período integral, a pesquisada também sugere que os professores tivessem 40 horas semanais na mesma escola, para que haja integração entre os períodos.

Constata-se que as temáticas mais urgentes, de acordo com as entrevistadas, são: qualidade na ampliação do tempo escolar; currículo da escola integral; infraestrutura das escolas; valorização dos profissionais; reflexão sobre os horários de recreio; escola assistencialista (MOLL, 2009; COELHO, 2009; CURITIBA, 2006; CURITIBA, 2012; CURITIBA, 2014; BRASIL, 2009).

Portanto, a partir da análise sobre a formação inicial e continuada, foi preciso estabelecer alguns tópicos relacionados com o eixo, de acordo com o levantamento da pesquisa:

- Responsabilidade da mantenedora e das instituições de ensino superior: apesar das pesquisadas estarem satisfeitas com a formação continuada que é ofertada pela mantenedora, ficou claro que as pedagogas estão somente buscando sua capacitação no ambiente de trabalho. Seria interessante que houvesse também procura por cursos fora da Prefeitura, visto que o profissional também precisa buscar sua qualificação. Em relação às instituições de ensino superior, foi preciso analisar que não é responsabilidade somente das instituições formarem integralmente o pedagogo, primeiro porque devem seguir as diretrizes que estabelecem o funcionamento dos cursos de Pedagogia, segundo porque é preciso estimular os profissionais a buscarem cursos de extensão universitária para sua qualificação.
- Formar não só pedagogos, mas todos os profissionais da escola: como a pesquisa está inserida na escola de tempo integral, verificou-se que todos os funcionários são responsáveis e agentes ativos no processo de formar os alunos, portanto a formação continuada deve ocorrer para todos os profissionais, cada qual no seu segmento e com as especificidades de sua função. A mantenedora está proporcionando capacitações em várias frentes (inspetores escolares, secretários), o que denota o interesse em oferecer a formação continuada.
- Formação de novos pedagogos: a pesquisa estudou sobre os cursos de graduação em Pedagogia, seja na oferta das instituições de ensino superior e com os autores que fundamentaram teoricamente o tema. Concluiu-se que, para a formação de novos pedagogos, será preciso qualificá-los em relação a sua atuação como pedagogo escolar, pois no levantamento dos dados da pesquisa ficou clara a perda de identidade do pedagogo e também o acúmulo de atribuições que lhe são incumbidas, porque o pedagogo é formado para atuar como docente e como especialista. As pesquisadas questionam em suas respostas, a clareza do que é pedagógico, administrativo e do que é docente. Também não se sentem preparadas para assumir a formação dos professores nas instituições escolares.
- Dificuldades encontradas pelos pedagogos em consequência da falta de formação: este fato foi bem citado quando as pesquisadas, ao serem questionadas sobre as rotinas escolares e o preparo para atuarem em

escolas de tempo integral, relataram que não tinham a formação específica para o trabalho com essa oferta de ensino e sentiram dificuldade em atuar nesse segmento, buscando por meio da formação continuada e da experiência em serviço sanar e aprender com as dificuldades.

- Elementos que deveriam ser considerados na formação, segundo a opinião das pesquisadas: em relação à atuação do pedagogo, as pesquisadas sentiram mudanças em sua função, porque em sua formação inicial não foram capacitadas para atuar em tantas frentes, como ocorre nas escolas atualmente; outro item citado foi a capacitação dos pedagogos para atuar em escolas de tempo integral e elaborar estudos sobre o currículo para a escola integral. As pesquisadas, por meio de suas respostas, explicitaram a necessidade de uma formação mais específica, pois não se sentem preparadas quando ingressam profissionalmente nessas instituições escolares.

4.2. CARREIRA PROFISSIONAL

No eixo carreira profissional pretendeu-se observar se o pedagogo percebeu mudanças em sua função ao assumir o trabalho em uma escola de tempo integral. Para contextualizar a carreira do pedagogo que atua nas escolas de tempo integral de Curitiba nos remetemos aos Planos de Cargos e Salários, que vigoraram e vigoram atualmente (CURITIBA, 1985; 2001; 2014), pois é preciso compreender como a função do pedagogo foi prevista nesses planos, enquanto carreira profissional. Percebeu-se que o pedagogo foi considerado, de acordo com as diretrizes vigentes em cada época, com habilitações em supervisão escolar e orientação escolar (1985); como suporte técnico-pedagógico (2001) e pedagogo escolar (2014). Dependendo de cada plano, o pedagogo tinha atribuições que foram alteradas, outras acrescidas, portanto a indagação sobre a carreira profissional partiu do pressuposto, pelo perfil das pesquisadas, que nenhuma delas era iniciante na função e todas participaram das mudanças ocorridas no processo da construção da escola integral; por conseguinte, o intento é que se pôde explanar sobre as mudanças, se é que foram sentidas, principalmente frente à concepção do pedagogo escolar.

Para pesquisar a carreira profissional do pedagogo, foi questionado se as pedagogas perceberam mudanças na sua função. Para apreciar essa questão, foram estabelecidos critérios de análise quanto à relação que a pesquisada tem com sua função, que é de pedagogo de escola de tempo integral. As categorias são: relação afetiva, relação de cuidado, relação funcional e profissional, relação de cumplicidade, relação de preocupação, ausência de relação (BARDIN, 1977). É preciso ressaltar que todas as respostas serão analisadas relacionando-se com essas categorias, porém o comentário se restringiu à categoria que mais se destacou na resposta das pesquisadas.

Ao analisar a resposta da pesquisada (P1), observa-se uma relação afetiva com a função que exerce, pois ela constata que o aluno não é um ser isolado na escola, mas que deve ser visto na sua integridade; inclusive, quando se remeteu à *zelar pela saúde*, estabeleceu uma relação de cuidado. Esse pode ser um fator de mudanças no papel do pedagogo, pois além do pedagógico, o aluno integral deve ser concebido em sua totalidade.

Sim. A escola de tempo integral é bastante dinâmica e o mesmo aluno é envolvido em diversas situações durante os períodos em que permanece na escola. Às vezes um fato ocorrido no período da manhã, com determinada criança, aparentemente resolvido, durante o período da tarde pode continuar; ou uma criança tem bom rendimento em um período e no outro dificuldade. Em consequência disso, acabamos assumindo várias funções em decorrência ao dinamismo dessa realidade, inclusive zelar pela saúde do aluno (P1).

Outra pedagoga (P2) referiu-se às mudanças no que tangem as questões mais objetivas do trabalho. Sua relação com a questão foi mais funcional, pois afirma que ocorreram: “diversas mudanças ao longo dos anos.” (P2). Também que se faz necessário: “rever conceitos, trabalho diferenciado, organização e planejamento com foco no aluno que passa o dia todo na escola, assim como os professores que trabalham nove horas nessas escolas” (P2).

A relação observada por outra pedagoga é a de preocupação com os problemas advindos do aumento do período em que o aluno permanece na escola: “o fluxo de problemas devido à indisciplina é maior. E a necessidade de fazer a 'ponte' entre o professor regente e o do contraturno” (P3). A mesma relação de preocupação teve sua colega, ao expressar que houve poucas mudanças:

[...] problemas de comportamento são o grande foco do momento, seja em qualquer modalidade de ensino atualmente. Não diria mudanças na função,

mas a necessidade de um novo olhar me fez repensar situações. Nossa unidade Integral fica longe da escola (herança dos projetos Ecos) e, apesar de todos esforços, a integração poderia ser melhor. Há dificuldade de locomoção dos alunos, [problemas no] horário de almoço, falta de funcionários (inspetores)... Tudo isso afeta o trabalho pedagógico (P8).

Quando se examina as respostas da pesquisadas, ficam muito evidente as que expressam maior compromisso com sua função, pois apontam preocupação com o que está acontecendo em sua unidade, visto que há envolvimento emocional, profissional e anseio por mudanças, esse fato é constatado na resposta de uma pesquisada (P8), que expressa sua grande preocupação com o cotidiano e as condições físicas da escola

É preciso compreender que o pedagogo se percebe tanto pelas suas condições profissionais quanto pela responsabilidade em desempenhar sua função, visando alcançar os objetivos que lhe são propostos; portanto, todos esses aspectos passam pela carreira profissional e condições de trabalho, como sugerem os autores.

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores" (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.260).

Outras pedagogas (P4 e P5) não perceberam mudanças em sua função na escola de educação de tempo integral, conforme relata uma delas: "não, porque sempre estive inserida na educação de tempo integral em minha prática, até antes do trabalho em CEI," afirma P5. Por outro lado, outra pesquisada inferiu sobre uma consciência de mudanças, estabelecendo uma relação de profissionalismo, afeto, cuidado e cumplicidade, conforme ela mesma descreve:

sim. O profissional precisa buscar constantemente formas de pensar e criar seus planejamentos, construir uma identidade para essa educação na unidade onde está, pois os materiais de orientação são amplos, possibilitando aos profissionais focos diversos, conforme sua interpretação (P6).

Nessa resposta fica evidente o comprometimento da pedagoga com sua função: apesar das mudanças que percebeu, acredita que o aperfeiçoamento e construção de uma *identidade* seja o ponto inicial para superar e conviver com as mudanças que constatou.

As pesquisadas (P7 e P10) responderam que sim, porém não justificaram sua resposta. Por essa resposta, interpreta-se que perceberam diferença e mudança em sua função, apenas não souberam justificá-la.

Outra pesquisada (P9) expressou sua opinião constatando que percebeu mudanças, que apesar do aumento de suas funções, a sua unidade está conseguindo sanar algumas dificuldades dividindo e estabelecendo funções entre os funcionários, fazendo com que o pedagogo possa fazer realmente o trabalho pedagógico. Cabe aqui explicar que no município de Curitiba, as escolas de tempo integral possuem um coordenador que trabalha com a equipe pedagógica administrativa e tem, entre outras funções, a de auxiliar o pedagogo, principalmente em assuntos disciplinares: “sim, principalmente com a vinda do coordenador, o pedagogo está conseguindo realizar melhor seu trabalho frente aos pais e com relação ao encaminhamento das atividades e do planejamento” (P9). A relação aqui estabelecida é de cumplicidade, cuidado, pois se verifica que a pedagoga se sentiu amparada e com perspectivas de realizar sua função pedagógica.

Considerando o que foi apresentado sobre a carreira profissional do pedagogo, é necessário que, primeiramente, o profissional a acompanhe, por meio da observação sobre os planos de carreira que norteiam sua carreira, e que a mantenedora perceba e valorize os pedagogos, pois o fracasso ou sucesso principalmente da escola de tempo integral passa por essa valorização: “considerando que a formação continuada e a valorização dos profissionais envolvidos nas experiências de educação integral desenvolvidos no Brasil são aspectos de grande importância para o sucesso/fracasso das mesmas” (SILVA; SILVA, 2012, p.161).

É evidente que, conforme sugerem os autores, todo processo que envolve a educação está interligado. Não se pode falar de valorização, de carreira profissional, sem mencionar a formação do profissional, portanto nas respostas das pesquisadas foi percebido que a maioria reconheceu mudanças relacionadas com sua carreira, no que tange, principalmente, às funções que exercem nas escolas.

4.3. ROTINAS ESCOLARES

No eixo rotinas escolares, o objetivo foi identificar as diferenças percebidas pelos pedagogos em suas rotinas de trabalho a partir da reformulação da escola de

tempo integral e, para isso é preciso ter entendimento que a proposta de escola de tempo integral do município de Curitiba apresenta, em sua fundamentação teórica, um diálogo com o pensamento complexo.

A palavra integral significa inteiro, completo, total. Portanto, a Educação em Tempo Integral, além de propiciar um tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar, deve favorecer o ser humano como um ser multidimensional, englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural, que vão se desenvolvendo no decorrer da vida (CURITIBA, 2012, p.9).

Portanto, o cotidiano da escola deve buscar a formação integral do aluno. Essa construção precisa estar constituída nas rotinas escolares, nas quais é necessário o acompanhamento do pedagogo. Nessa perspectiva, de mudar o paradigma relacionado à educação integral, é preciso se apropriar de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento do ser integralmente e, para esse entendimento, o autor Morin (2003) propõe um pensamento relacionado com a compreensão do todo, onde tudo é contextualizado, nada é separado ou fragmentado:

[...] o pensamento complexo não é reservado a uma casta de filósofos e cientistas. Ele diz respeito a cada pessoa, cada cidadão submetido ao risco do erro e da ilusão, incapaz de religar os conhecimentos separados, importante diante dos problemas fundamentais e globais. Diz respeito à nossa vida cotidiana e nossas relações com o outro (MORIN, 2010, p.246).

O autor Morin (2003), em seu *pensamento complexo*, traz inspirações para o educador ou os saberes necessários a uma boa prática educacional. É importante a educação integral ter essa concepção, pois como o conhecimento pertinente defende, não é preciso se aniquilar a ideia da disciplina, mas rearticular a ideia da disciplina em outros contextos. Ao citarmos os preceitos de Morin (2003), se buscou relacionar a análise das rotinas escolares à esse olhar integrado, não fragmentado, que, infelizmente, muitas vezes ocorre na escola de tempo integral, principalmente quando os períodos em que as escolas estão organizadas acabam se isolando; portanto, fez-se necessário buscar essa reflexão do todo, da teia integrada.

Com base no educar integralmente o aluno, a apreciação das respostas das pedagogas pesquisadas pontuou que todas possuem experiência nas escolas em que atuam: algumas vieram de escolas regulares; outras estavam trabalhando durante o período de implantação das escolas de tempo integral em Curitiba, então vivenciaram todas as fases e propostas decorrentes deste processo. Para o

entendimento da rotina escolar da escola de tempo integral no município de Curitiba faz-se necessária uma explicação de como ocorrem esses momentos na escola. Sobre isso se destaca a seguinte citação:

nesse sentido a organização desse tempo ampliado se dá em pelo menos dois momentos: no primeiro, realizam-se as atividades cotidianas, o acolhimento e o acompanhamento da frequência; no segundo, o trabalho em diferentes espaços escolares, em que são desenvolvidas atividades organizadas em grandes eixos: práticas de movimento e de iniciação desportiva, práticas artísticas, ciência e tecnologia da informação e comunicação, práticas de educação ambiental e o tempo livre (STIVAL; MIRA; WITHERS In COELHO, 2009, p.212).

Constatou-se que a SME estabelece critérios para a rotina escolar, conforme observado na citação, visto que as autoras fazem parte da Gerência de Educação Integral de Curitiba. Estes apontamentos estão descritos no Caderno Pedagógico de Educação Integral (CURITIBA, 2012). Porém, quando se remete a mudanças, é bom esclarecer que no município de Curitiba a educação de tempo integral possui uma trajetória que vem de anos; assim, nesse caso, com a implantação do PME, alguns conceitos, percepções do tempo e espaço, concepções de escola foram alterados e é em relação a essas mudanças que se procurou pesquisar.

Nesse sentido, optamos por focar o cotidiano da escola a partir dos reflexos dessa proposta no que diz respeito tanto às novas atribuições e às competências necessárias no âmbito da gestão escolar, como aos estranhamentos e às negociações entre os diferentes atores e respectivos saberes. Essas novas relações entre o ensinar e o aprender vêm demandando, também, outras mediações para a convivência e para a almejada transformação do currículo escolar. (TITTON; PACHECO In MOLL, 2012, p.150).

O cotidiano escolar possui muitos elementos que devem ser levados em consideração: relações interpessoais entre professores, alunos, pedagogos, funcionários e relações estabelecidas diretamente com o currículo, como o que ensinar que demanda planejamentos. Então, ao mencionar rotinas escolares, faz-se referência a tudo o que acontece nas escolas, diariamente: como são organizados os tempos, espaços, eixos de conteúdos, práticas educativas. Conforme comentam as autoras:

devemos levar em conta que esse tempo ampliado de permanência na escola deve ser priorizado em função de melhor aproveitamento em termos de real aprendizagem. Para que isso ocorra, as atividades pedagógicas desenvolvidas em todos os espaços dessa escola devem ser consideradas, assim como a variedade de recursos utilizados, os espaços escolares

(incluindo a sala de aula). Entendemos que essas questões devem ser objeto de reflexão por toda equipe escolar, o que retrata o seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com a escola de tempo integral. (STIVAL; MIRA; WITHERS In COELHO, 2009, p.217).

Algumas pesquisadas perceberam as mudanças; outras constataram que essas mudanças foram gradativas e fizeram parte do processo de construção dessa escola; e há ainda as que não compreenderam tal fato como mudança, mas sim como consequência de como as escolas de tempo integral estão organizadas, conforme segue: “estou há tanto tempo em escola de educação integral que as alterações aconteceram gradativamente, de maneira que não consigo apontar essas mudanças” (P1).

A mesma percepção foi comentada por outra pedagoga:

não houve mudanças na rotina. Já trabalhei em outras escolas integrais, mas a distância atrapalha bastante. Temos uma organização pedagógico/administrativa bastante eficiente e eficaz, mas a distância é um agravante em certas situações e como pedagoga, tenho que me “dividir” entre esses dois locais. Como a UEI fica distante acaba ficando um pouco excluída em certos momentos (P8).

No caso da citação acima, a compreensão de mudança está na organização da escola de tempo integral como UEI, visto que a unidade integral fica em outro local, às vezes não muito perto da escola de referência, tendo que haver deslocamento da pedagoga para atender a unidade.

Como foi analisado o cotidiano escolar, algumas questões são pontuais, como a organização do tempo. Sobre isto, poderíamos destacar o seguinte: organização de tempos: como almoço, permanência dos professores, divisão entre núcleo comum e contraturno, organização de entradas, saídas e intervalos de alunos, planejamentos. Em relação a esses aspectos, as pedagogas disseram: “prefiro não permanecer na escola durante o intervalo do almoço” (P2); “dificuldade no acompanhamento das permanências com as professoras” (P3); “divisão de núcleo comum e contraturno, trabalho dividido manhã e tarde” (P4); “organização de entradas, saídas e intervalos de alunos. Organização dos planejamentos” (P9).

As respostas citadas referem-se a aspectos práticos do cotidiano. Podemos citar, como um fator preocupante, a dificuldade de estabelecer rotinas relacionadas aos intervalos, sejam os recreios (que na escola de tempo integral ocorrem em três períodos - manhã, almoço e tarde), seja no horário específico do almoço. Apesar de várias tentativas de articular esse horário com atividades direcionadas, é ainda o

período mais difícil e crítico das escolas, pois os professores estão em seu horário de almoço, ficando as crianças sob responsabilidade dos coordenadores e inspetores, muitas vezes em menor número e sobrecarregados com a inspeção do almoço e do intervalo maior.

Também foi citada a permanência dos professores. Há uma resistência dos docentes em dedicar esse período aos estudos, verificação de planejamentos e organização de atividades com a participação dos pedagogos, seja pelo pouco tempo que o pedagogo tem para realizar esse trabalho, devido às várias atribuições, seja pela dificuldade em assistir o professor no aspecto didático e pedagógico.

Uma indagação feita por estudiosos no assunto, por pedagogos e professores que trabalham com a educação integral, é a preocupação com a divisão do tempo entre manhã e tarde, entre componentes curriculares e práticas educativas. Essa divisão foi citada por uma das pedagogas (P4) e sua observação é relevante, pois apesar de tão discutida, ainda percebe-se essa divisão, o que caracteriza uma fragmentação da escola e apenas o aumento do tempo escolar, não se levando em consideração a necessidade de formação integral do aluno, conforme apontam os estudiosos do tema.

Há todo um movimento que precisa ser compreendido no dia a dia das escolas que hoje vivenciam a educação integral: a própria jornada ampliada, com os alunos passando mais tempo na escola, os diferentes perfis dos educadores comunitários, as atividades que os *cardápios* dos macrocampos oferecem e até mesmo a postura dos alunos no contraturno, a qual nem sempre corresponde ao comportamento que convencionalmente é entendido como sendo adequado aos alunos no contexto da escola (TITTON; PACHECO In MOLL, 2012, p.150).

A preocupação de algumas pesquisadas ocorre em relação à implementação da escola de tempo integral com referência ao PME, na visão sobre as práticas educativas e os componentes curriculares, como podemos perceber nos seguintes fragmentos de respostas: “só implementadas com os cursos da SME” (P5); “busca por mais informações; cursos de formação continuada; ampliação de atribuições” (P6); “pedagogo passou a concentrar-se nas questões que envolvem os componentes curriculares” (P7); “no planejamento com os docentes diante da necessidade de conciliar as diretrizes com as oficinas” (P10).

Nesse caso as pedagogas perceberam as mudanças na área pedagógica, nas questões relacionadas ao currículo, articulação de saberes, enfocando a necessidade da formação como suporte e enfrentamento das transformações. Foi

retomada a análise de Chervel (1990) em relação à função do pedagogo em orientar os professores quanto às disciplinas escolares.

Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência (CHERVEL, 1990, p.181).

Pode-se então concluir que as rotinas escolares mudaram e se estabeleceram algumas áreas específicas dessa mudança.

- área de logística – administrar o tempo e espaço ainda é uma dificuldade nas escolas integrais.
- área pedagógica: coordenar e gerenciar os períodos de permanência dos alunos, evitando o aumento da carga horária como extensão do tempo e não como a oportunidade de desenvolvimento integral do aluno.
- área do planejamento: proporcionar aos professores a organização de currículo para a escola integral, onde se proporcione articulação dos saberes.

A partir dessas constatações, foi organizado um paralelo em relação à rotina escolar da escola regular e da escola de tempo integral, no que tange as atribuições dos pedagogos que atuam em ambas. Foi utilizado, como subsídio legal, o Decreto 762/2001 (CURITIBA, 2001), que estabelece as atribuições do cargo de pedagogo no município de Curitiba e também as respostas das pesquisadas em relação às atribuições cotidianas. O quadro abaixo demonstra que, entre as duas escolas, existem atribuições específicas determinadas, que são repetidas, pois são atribuições próprias da função de pedagogo, porém, em negrito, foram descritas as atividades próprias do pedagogo que atua na escola de tempo integral.

Quadro 5 – Análise comparativa entre as rotinas escolares da escola regular e da escola de tempo integral.

ROTINAS ESCOLARES Escolas regulares	ROTINAS ESCOLARES Escolas de tempo integral
Área de logística -Junto ao setor administrativo, organizar horários para as turmas. -Designar locais específicos para cada turma, observando as características de cada idade/ano.	Área de logística -Designar espaços, tanto para as turmas regulares quanto para as integrais, observando a adequação de espaços(salas ambiente), quando necessário, para as práticas educativas (contraturno).

-Estabelecer horários de recreio e de lanche	<p>-Elaborar os horários de entrada (café da manhã) recreio, almoço, lanche, mantendo observância quanto ao aspecto pedagógico de cada horário: estabelecer atividades, principalmente no horário de intervalo de almoço, junto aos inspetores escolares.</p> <p>-Fazer cumprir a hora atividade dos professores, com o cuidado de garantir o direito do aluno a ter a carga horária legal.</p> <p>-Escolher materiais didáticos e equipamentos necessários junto ao PME, zelando pelo uso e conservação dos mesmos.</p>
--	---

ROTINAS ESCOLARES Escolas regulares	ROTINAS ESCOLARES Escolas de tempo integral
<p>Area pedagógica</p> <p>-Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.</p> <p>-Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outras, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.</p> <p>-Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.</p> <p>-Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.</p> <p>-Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola.</p> <p>-Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.</p> <p>-Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.</p> <p>-Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico.</p> <p>-Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar.</p> <p>-Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e do Estatuto de outras Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade.</p> <p>-Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.</p> <p>-Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos e tecnológicos.</p> <p>-Definir em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da</p>	<p>Area pedagógica</p> <p>-Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.</p> <p>-Estabelecer um vínculo com a família: problemas de saúde, questões familiares, restrições alimentares (alergias).</p> <p>-Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outras, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.</p> <p>-Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.</p> <p>-Organizar o Conselho de Classe promovendo a articulação entre os períodos, integrando-os.</p> <p>-Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.</p> <p>-Acompanhar os atendimentos, visitando aos locais de atendimento.</p> <p>-Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola.</p> <p>-Registrar, diariamente e quando necessário, na agenda do aluno, problemas ocorridos, zelando pela comunicação com a família, pois o aluno permanece mais tempo na escola.</p> <p>-Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.</p> <p>-Estimular os professores a realizar cursos tanto na área da base comum nacional quanto para as práticas educativas.</p> <p>-Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.</p> <p>-Buscar alternativas de registro das avaliações, além dos pareceres descritivos, para que as práticas educativas também seja avaliadas e valorizadas.</p> <p>-Participar da elaboração, avaliação, efetivação e</p>

<p>Educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente. -Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais. -Acompanhar o processo e o registro da avaliação do aluno, em documentação apropriada, conforme as rotinas pré-estabelecidas e o disposto no Regimento Escolar da Unidade. -Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema, detectadas com alunos, na área de competência do órgão. -Desenvolver, aprofundar, executar e avaliar projetos que envolvam pesquisa de campo com embasamento teórico/científico na solução de problemas educacionais. 	<p>realimentação do Projeto Pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar. -Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e do Estatuto de outras Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade. -Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo. -Pesquisar textos que subsidiem o estudo da escola de tempo integral articulando com a base comum, formando os professores na sua hora atividade. -Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos e tecnológicos. -Orientar os professores a elaborarem atividades que estimulem a criatividade, evitando atividades descontextualizadas da proposta da educação integral . -Definir em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação. -Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente. -Coordenar o acompanhamento pedagógico, visando a qualidade da aprendizagem e estimulando o ensino dinâmico, principalmente porque o aluno permanece mais tempo na escola e precisa ser atendido nas suas dificuldades acadêmicas. -Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais. -Propor reuniões com os pais em grupos menores, para sanar dificuldades pontuais, orientando-os quanto aos alunos de inclusão. -Acompanhar o processo e o registro da avaliação do aluno, em documentação apropriada, conforme as rotinas pré-estabelecidas e o disposto no Regimento Escolar da Unidade. -Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema, detectadas com alunos, na área de competência do órgão. -Identificar alunos em risco social, através da mudança de comportamento, ocorrência muito comum na escola de tempo integral, visto que muitos já são matriculados via Conselho Tutelar. -Desenvolver, aprofundar, executar e avaliar projetos que envolvam pesquisa de campo com embasamento teórico/científico na solução de problemas educacionais. -Propiciar parcerias com a escola e coordenar essas ações. -Esclarecer que o aluno é integral e a responsabilidade pedagógica e acadêmica é de todos que trabalham com ele.
---	--

ROTINAS ESCOLARES Escolas regulares	ROTINAS ESCOLARES Escolas de tempo integral
<p>Área do planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coordenar o planejamento das atividades escolares, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder a avaliação contínua do mesmo, a fim de adequá-lo às necessidades do contexto escolar. -Propor, acompanhar e avaliar a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo. -Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade. -Articular, em conjunto com o Conselho de Escola, ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade, aprimorando e dinamizando o processo educativo. -Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora atividade. -Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de alunos, conforme as necessidades detectadas em Conselhos de Classe e orientação da equipe multidisciplinar. 	<p>Área do planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coordenar o planejamento das atividades escolares, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder a avaliação contínua do mesmo, a fim de adequá-lo às necessidades do contexto escolar. -Orientar os professores para que o planejamento seja coeso entre os turnos, havendo um diálogo e integração, estimulando a construção de um currículo para a escola de tempo integral. -Orientar os professores em relação às áreas do conhecimento, e à transposição didática. -Coordenar as ações dos professores das práticas educativas, evitando o aumento da carga horária como extensão do tempo e não como a oportunidade de desenvolvimento integral do aluno. -Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo. -Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade. -Articular em conjunto com o Conselho de Escola ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade aprimorando e dinamizando o processo educativo. -Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora - atividade. -Pesquisar textos acadêmicos que subsidiem a prática, de maneira integrada, estudando com os professores na hora atividade. -Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de alunos, conforme as necessidades detectadas em Conselhos de Classe e orientação da equipe multidisciplinar. -Construir coletivamente, junto com todos os professores que atuam com o aluno, o plano de apoio pedagógico, sendo o mesmo de responsabilidade de todos.

Fonte: Quadro elaborado a partir do Decreto 762/2001 (CURITIBA, 2001), que estabelece as atribuições do cargo de pedagogo no município de Curitiba. A inserção das atribuições do pedagogo da escola de tempo integral foi elaborada a partir das respostas das pesquisadas.

Constatou-se, por meio das atividades descritas acima, que as escolas de tempo integral possuem mais atribuições, principalmente pelas características próprias dessa oferta. A permanência do aluno por mais tempo, acarreta maiores cuidados e acaba intensificando a área pedagógica. Portanto, é preciso que o pedagogo que atua na escola de tempo integral tenha bem claro qual é a concepção de educação integral, para que possa articular o trabalho com os professores, em observância com a proposição a seguir:

a superação do uso de expressões como “contraturno”, conforme destaca o depoimento do secretário de educação de Apucarana, pode ser considerado um aspecto positivo sobre o entendimento da concepção de Educação Integral, pois segundo ele, “não existe mais essa divisão em dois turnos. Quase como se fossem duas coisas, uma escola séria e a escola de brincadeira” (TORALES, 2012, p.131).

Quando se pretende trabalhar de maneira integral é preciso descartar algumas expressões quando se referir aos períodos em que o aluno permanece na escola. Em referência a citação acima é bem assertiva a colocação do entrevistado quando afirma que já foi superado o termo contraturno em menção a divisão de turnos.

Esta percepção de integração entre os períodos, é fato que houve mudanças nas rotinas escolares na escola de tempo integral e é fundamental indagar se esse fator provocou uma sobrecarga nas atribuições de trabalho dos pedagogos escolares.

Para iniciar a análise dessa questão, fez-se necessário um estudo teórico que subsidie a importância que é dada ao tema, por estudiosos, e a necessidade de se voltar a atenção aos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral:

[...] a nova experiência de Educação Integral no Brasil vem se realizando a partir de um modelo de gestão que altera as concepções de educação e o trabalho da escola, com uma forte tendência à ampliação e intensificação das tarefas dos/das profissionais da educação. Verificamos também, que esta nova experiência de Educação Integral se fundamenta em ampla legislação, ao mesmo tempo em que busca inspiração em conceitos próprios do pragmatismo de John Dewey, introduzidos por Anísio Teixeira no Brasil. No entanto, apresenta também inovações conceituais e operacionais que sugerem uma reconfiguração do trabalho da escola pública brasileira e da mentalidade dos seus profissionais. (SILVA; SILVA, 2012, p.161).

A apreciação dos autores faz menção às mudanças e alterações que ocorrem no trabalho da escola integral, fortalecendo o aumento de tarefas dos profissionais.

Machado (2012) analisa que na escola integral ocorrem mais indagações sobre a ampliação do tempo e espaço e a relação entre o tempo educativo e a aprendizagem significativa. Para que esse processo seja harmonioso, é necessário empenho dos profissionais envolvidos: todos os sujeitos precisam estar em sintonia e isso demanda aumento de atribuições e responsabilidades, principalmente para os pedagogos que são os coordenadores desse processo:

[...] a ampliação de tempos e espaços pode oferecer um conjunto maior de oportunidades educativas. Todavia, perguntas nodais surgem imersas neste

contexto: como aproveitar a ampliação de tempo no sentido do Direito de Aprender dos educandos? O que de fato é importante ser apreendido pelos alunos? Como podemos avaliar se um aprendizado é significativo ou não para a vida de um educando? Quanto tempo pode durar uma aula? (MACHADO In MOLL, 212, p.268).

As indagações em relação à organização da escola de tempo integral são feitas comumente pelos pedagogos; essas trazem aos profissionais um pouco de angústia, pois são tantas as questões que devem ser levadas em consideração, questões pedagógicas, curriculares, de logística, emocionais e psicológicas, que são observadas nas escolas.

Uma observação feita por uma das pedagogas fundamenta o que o autor citou:

como pedagoga, sempre atuei em Escola de Educação Integral e acredito que o nosso olhar para o aluno da Educação Integral é mais atento, pois ultrapassa a preocupação em relação a sua aprendizagem, mas alcançam todos os fatores que possam prejudicar seu desenvolvimento (físico, psicológico ou emocional). A preocupação em dar suporte técnico aos professores para trabalhar com esse aluno também é dobrada, pois é um desafio ainda maior (P1).

Essa opinião é compartilhada por outra colega, quando expressa em sua resposta o seguinte: “o envolvimento com o aluno, questões familiares e sociais, afloram muito mais nas escolas integrais e o pedagogo acaba se envolvendo nestes problemas, que muitas vezes interferem no desenvolvimento da aprendizagem da criança” (P9).

Outra resposta mostrou que o pedagogo da escola regular também é afetado com sobrecarga de atribuições, porém trouxe à tona o fator tempo como amplificador de trabalho. “Sem dúvida, a própria função do pedagogo em qualquer escola, mesmo as de quatro horas, está com sobrecarga de atribuições. Em se tratando do integral, tudo isso é considerado em dobro” (P2).

A resposta a seguir nos remete à concepção do trabalho integrado que deve ocorrer na escola integral. Percebe-se que a preocupação da pedagoga é justamente conseguir fazer com que essa integração ocorra. Importante a colocação da pesquisada: “sim, pois demanda você participar e acompanhar o trabalho realizado no contraturno e no núcleo comum” (P7). Foi lembrado que muitas vezes o pedagogo precisa dividir seu serviço, pois sozinho não consegue resolver tudo. Respectivamente a opinião: “sim. Houve um pouco de melhora com a chegada da

coordenadora do integral”³⁰ (P3); “com certeza, faz-se necessário mais um pedagogo para dividir as funções” (P5); “sim, na busca pela qualidade do atendimento houve ampliação das atribuições e a quantidade de profissionais se manteve a mesma” (P6).

Duas pesquisadas foram sucintas, porém reforçam a afirmativa. Uma pedagoga respondeu “não” (P4), sem justificativa, e outra apenas “sim” (P10), sem justificar sua resposta. Na pesquisa qualitativa essa resposta denota ausência de opinião ou estabeleceu nessa questão uma “*ausência de relação específica*” (BARDIN, 1977, p.61).

As rotinas escolares precisam ser compreendidas como uma construção coletiva da busca pelo uso do tempo em que o aluno permanece nas escolas de tempo integral e estão diretamente ligadas à concepção de educação integral. É uma busca de soluções, assertivas ou não, conforme sugerido a seguir:

mais concretamente, desde uma ótica sociológica e/ ou pedagógica, a análise do plexo que envolve a definição das propostas escolares para o “preenchimento” da jornada escolar ampliada forja-se no debate sobre o próprio sentido da instituição escolar, considerando suas necessidades, logros e deficiências para educar e socializar crianças e adolescentes (TORALES, 2012, p.128).

A análise desta questão sobre as rotinas escolares confirmou que há sobrecarga de atribuições, uma vez que a maioria das pesquisadas percebeu o acréscimo de afazeres, algumas com percepções próprias do cotidiano, outras com observações mais profundas no contexto coletivo.

4.4. AVALIAÇÃO DO PAPEL DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Esse eixo tomou como objetivo identificar, em documentos norteadores do município de Curitiba e por meio de pesquisa de campo nas escolas municipais, o papel do pedagogo nas escolas de tempo integral.

É preciso esclarecer que a PMC está há mais de 20 anos ofertando escola de tempo integral aos alunos e, mais recentemente, com as Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006) e o Caderno Pedagógico de Educação Integral (CURITIBA, 2012) é que se retomaram as discussões sobre a organização das escolas.

³⁰ O cargo de coordenadora foi estabelecido recentemente nas Escolas Integrais como suporte pedagógico e administrativo, somente nas escola de tempo integral de Curitiba.

Ressurge no cenário nacional a discussão a respeito da Educação em Tempo Integral, impulsionada pelo atendimento a uma prerrogativa legal – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, que em seu artigo 34 prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral – e por programas no âmbito federal, que, em cumprimento às determinações legais, propõem iniciativas indutoras da ampliação da jornada escolar e buscam, além de qualificar o ensino, formar integralmente o ser humano. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, embora as discussões sobre a Educação em Tempo Integral ocorram desde os anos 80, nas duas últimas décadas tiveram um novo olhar, a partir da escrita das Diretrizes Curriculares, em 2006, e, mais recentemente, pela preocupação da Secretaria Municipal da Educação em ressignificar os conceitos e conteúdos para o tempo ampliado (CURITIBA, 2012, p.6).

Portanto, com a adesão ao PME, a avaliação que se está aqui fazendo é em relação à proposta descrita a partir desses documentos e a organização atual do município em relação à educação integral. A temática dessa questão complementa a investigação do eixo anterior, pois, constatado o aumento de atribuições, é preciso estabelecer em que período ocorreu a modificação e se esta ocorreu, já que o acréscimo de atribuições pode não estar ligado a modificações, mais amplas e estruturais. É preciso estabelecer uma relação entre o objetivo da escola integral com a prática que é vivenciada nas unidades escolares. Se considerarmos como pressuposto que a escola integral oferece uma mudança no paradigma da educação básica, então a resposta a essa questão é que a maioria das pesquisadas percebeu mudanças em seu papel, pois como sugere Abdalla e Mota (2009).

Nesta perspectiva é possível encaminhar a escola de tempo integral para um *continuum experiencial*, tornando o agir no dia a dia mais fácil e significativo. Daí, a responsabilidade do educador e de todo corpo gestor das escolas em escolher, cuidadosamente, projetos que tenham sentido/significado para a comunidade aprendente local, envolvendo-a. Enfim, quando o professor praticar, conscientemente, um ensino ativo, interativo e experiencial, permeado pelas dimensões cognitiva, emocional e sociocultural, será parceiro da construção de uma educação que valoriza os saberes e estimula novas atitudes sobre o sentir, o pensar e o fazer, possibilitando a inclusão e a equidade social. (ABDALLA; MOTA In COELHO, 2009, p.164).

Se o educador tiver bem claro que o exercício de sua função na escola de tempo integral é diferente das escolas regulares, como sugere as autoras acima, seria preciso ressignificar a prática e cabe ao pedagogo, como articulador desse processo, modificar seu papel, tendo a necessidade de articular seu trabalho para conseguir sustentar a prática pedagógica, seja com orientações dos planejamentos, elaboração de Projeto Político Pedagógico da escola, assim como desenvolver seu trabalho nas várias dimensões do ser humano (social, cognitivo, psicológico).

Corroborando essa constatação, o PME (BRASIL, 2007), como ação indutora na ampliação da jornada escolar, estabelece:

art 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007,p.2).

Por conseguinte, se há a afirmação de que é preciso modificar a prática nas escolas de tempo integral, então o papel do pedagogo, assim como o do professor, também precisa de alterações para que possa efetivar o proposto pela legislação. Essa questão é significativa para a pesquisa, porque após explicitar todas as dificuldades enfrentadas pelas pesquisadas, por meio de suas respostas anteriores, foi nesse momento que as pedagogas puderam expor sua percepção em relação às mudanças em seu papel e identidade.

Devido à relevância das opiniões das pedagogas pesquisadas, as respostas foram redigidas em ordem para que se possa perceber e interpretar suas ideias e, também, porque dessa maneira se conseguiu compreender qual aspecto foi destacado por elas. A seguir a opinião das mesmas:

acredito que sim. Existe agora um caderno pedagógico onde estão descritas todas as funções que o pedagogo deve exercer na escola e a lista é bastante extensa. Na rede municipal de Curitiba o pedagogo tem a função de supervisionar, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação sem que haja divisão na área de atuação (P1).

acredito que o pedagogo da escola integral deva se adequar ao seu papel na escola com essa característica. Deve ter o olhar sempre voltado para o aluno do dia todo, que fatores o caracterizam, quais suas necessidades e qual papel tem a escola mediante a responsabilidade pela sua aprendizagem (P2).

Apesar de algumas pesquisadas evidenciarem suas ideias, houve também respostas de pedagogas como: “um pouco” (P3), sem comentários e “não” (P4 e P7), também sem comentários. Outra pesquisada respondeu “sim” (P10), sem comentários. É preciso interpretar essas respostas se reportando aos eixos anteriores. Ambas as pesquisadas que responderam “não” recusam a constatação de mudanças tão grandes em seu papel como pedagoga na escola de tempo integral. O contraditório, em pesquisas qualitativas, é importante para que o pesquisador possa inferir, junto ao resultado da pesquisa, outros fatores que

interferem nessa interpretação, como: experiência na escola de tempo integral, vivência educacional na função de pedagoga e as concepções éticas que permeiam a atuação desses profissionais nas escolas.

Muitas são as razões que foram elencadas pelas pesquisadas; algumas foram pouco objetivas em relação a suas considerações. A pesquisada a seguir não foi muito clara ao redigir sua opinião, mas esclareceu que houve mudanças: “sim, se o pedagogo não conhecia o trabalho com educação integral, caso contrário é o planejamento que rege a implementação do trabalho pedagógico na educação integral” (P5). Na resposta da pedagoga pesquisada foi percebido que a mesma considera que, ao avaliar o papel do pedagogo, é preciso levar em conta se o mesmo já tinha experiência em escolas de tempo integral; em contrapartida, ela acredita que o planejamento poderá ajudar o pedagogo.

Como foi fundamentado teoricamente durante esse estudo, a nova configuração do pedagogo gera a necessidade de seu trabalho estar pautado em conhecimentos na área pedagógica, na qual o profissional precisa estar preparado para estimular a pesquisa enquanto pedagogo formador. E esse fato se confirma na resposta da pedagoga pesquisada: “sim, exigiu mais que o profissional seja pesquisador, para que possa cumprir sua função de formador, porém a parte burocrática ainda atrapalha neste processo, que muitas vezes deixa a desejar” (P6).

Como foi analisado o papel do pedagogo, a resposta da pesquisada a seguir trouxe um aspecto relacionado com a formação do pedagogo e a falta de profissionais, assuntos já tratados nos eixos anteriores, mas que, segundo a pedagoga, são importantes para ela avaliar o seu papel como pedagoga.

Não, como já disse, não foi a implantação da educação integral nas escolas que modificou o trabalho do Pedagogo. Claro que, em Escolas Integrais, por conta do perfil assistencialista, o Pedagogo fica bem mais sobrecarregado porque os alunos são mais difíceis de lidar, mais estressados pelo tempo que ficam na escola. Os Pedagogos estão sobrecarregados de trabalho, talvez (?) por conta dessa nova configuração de união das duas modalidades (supervisão/ orientação), que não deixa de ser um benefício, pois as duas funções andam juntas, mas sim a falta de pessoal é que acabou sendo o grande problema (P8).

Um aspecto importante abordado pela pesquisa é a possibilidade de se perceber que há profissionais que possuem o discernimento sobre a concepção de que o olhar para o aluno da escola de tempo integral deve ser diferenciado, conforme denota a seguinte resposta: “sim, as tarefas ficaram mais amplas, os

alunos são vistos em sua totalidade (psicológico, afetivo, físico, social). O trabalho deve estar voltado para desenvolver e atender às necessidades de ser integral” (P9). Percebe-se que a pedagoga está em concordância com a proposta da mantenedora em relação à concepção de sujeito a ser formado.

A ampliação do tempo escolar implica uma diversidade de propostas que envolvem artes, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos desenvolvidos em espaços distintos, proporcionando aos estudantes experiências que promovem a interação entre todos da comunidade escolar (CURITIBA, 2012, p.9).

Constatadas as mudanças pela maioria das pesquisadas, foi preciso entendimento de quais aspectos foram destacados pelas pedagogas como fator de modificação em seu papel. É preciso fazer o levantamento de quais são realmente as alterações percebidas, para se poder inferir sobre o papel do pedagogo.

As respostas estão relacionadas com a experiência de cada pesquisada; o fator positivo é que algumas se mostraram muito responsáveis em suas colocações e muito éticas quanto à busca de uma nova perspectiva de ação nas escolas.

Coordenar, orientar e acompanhar as “práticas” realizadas no contraturno é um desafio constante, pois são atividades implementadas no cotidiano, que não fizeram parte em sua formação acadêmica. O pedagogo está aprendendo junto com o professor nos cursos de formação continuada, porém tem a função de coordenar essa ação pedagógica, bem como auxiliar em seu planejamento e avaliar os resultados (P1).

Nessa afirmativa foi possível perceber que há preocupação da pedagoga, principalmente no período no qual ocorrem as práticas educativas, em que as dificuldades nos encaminhamentos metodológicos diferenciados ocorrem. É preciso orientar os professores quanto à proposta que está inserida nesse período para que não haja apenas extensão do tempo para o aluno, sem qualidade de ensino.

Outra constatação é em relação às características do aluno integral, conforme sugere a pedagoga:

o aluno que fica nove horas na escola tem mais tempo para estabelecer a relação entre os conteúdos, é uma criança que desenvolve maior autonomia e gasta sua energia nesse espaço. A escola precisa buscar alternativas para se organizar em função dessas e outras características (P2).

A reflexão da pesquisada denota que a mesma possui muita vivência em escola integral, porque a constatação mais sentida pelos profissionais é justamente

em relação às características dos alunos integrais, muitas vezes causando até indisciplina no ambiente escolar.

Outros aspectos citados pelas pedagogas são em relação à quantidade de trabalho, à perspectiva de pedagogo como formador, como responderam as pesquisadas: “quanto à quantidade de trabalho” (P3); “pedagogo formador” (P6) e “demanda nos encaminhamentos dos estudantes e orientação aos docentes que atuam nas oficinas, referente a cada prática específica” (P10).

Em decorrência das colocações feitas pelas pedagogas pesquisadas, pode-se perceber que as mudanças no papel do pedagogo realmente são sentidas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba, porque a maioria dos apontamentos das pesquisadas remetiam a um aumento de atribuições cotidianas, e também pela própria organização e encaminhamentos metodológicos que o formar integral acarreta aos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mostraram os resultados desta pesquisa, retomando seu objetivo geral no qual se refere à análise do papel e da identidade dos pedagogos na escola de tempo integral diante das novas demandas enfrentadas e das condições de trabalho pôde-se comprovar que tanto o papel como a identidade do pedagogo sofreram mudanças, sejam estruturais, na necessidade de formação inicial; como também institucional, no seu ambiente de trabalho, ou seja, nas escolas de tempo integral no município de Curitiba.

Constatou-se que para desenvolver o tema da pesquisa, foi preciso estudar vários aspectos relacionados à formação e atuação dos pedagogos: formação inicial e continuada, carreira profissional, rotinas escolares e avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral. O interessante foi que um item complementa outro, portanto é de extrema importância essa análise, complexa e integrada, do aspecto do objeto de pesquisa, sendo o primeiro passo responder a questão sobre a ocorrência de mudanças no papel do pedagogo. Constatado esse fato, buscou-se investigar onde e porque isso ocorreu. O apurado é que, ao se instituir a escola integral, não se pensou primeiramente em formar profissionais com o perfil que essa oferta de escola necessita. Por outro lado, a formação dita inicial está focada na docência, que é de suma importância, porém nos remete ao pedagogo em sala de aula, enquanto o pedagogo como formador ou pesquisador ficou relegado a uma formação complementar, com pouca carga horária nas grades curriculares dos cursos de graduação.

O estudo realizado nos permitiu perceber que: há necessidade de se resgatar a identidade enquanto profissional da educação e considerar que ocorreram muitas mudanças em relação à carreira do mesmo, o que gerou a perda das especificidades da função. O pedagogo da escola de tempo integral não possui as mesmas atribuições daquelas das escolas regulares. O modelo atual da escola de tempo integral no município de Curitiba não está efetivando o que se pretendia em termos de educação integral do aluno e necessitaria de mudanças e adequações.

Durante o processo de análise dos dados procurou-se estabelecer categorias para interpretar e compreender as respostas, constituindo relações entre a pedagoga pesquisada e seu papel na escola de tempo integral (relações funcionais, de ausência, emocional, profissional). Com base nos quatro eixos temáticos da

pesquisa, as perguntas foram estabelecidas e o resultado pode ser observado em cada discussão dos temas.

Sobre o eixo formação, seria possível dizer que a oferta foi motivo inicial: é muito diversificada a formação inicial dos pedagogos, que varia entre o ano de 1990 a 2003, o que estabelece diferenças entre as diretrizes relacionadas ao curso de Pedagogia. Porém um fato positivo ocorreu em relação à formação continuada: todas as pesquisadas estão satisfeitas com a oferta e qualidade, trazendo também como fator positivo as trocas de experiências entre seus pares. No eixo carreira profissional, apenas duas pesquisadas não perceberam mudanças em sua função; as demais abordaram como principal mudança a necessidade de se repensar a organização, planejamento, currículo, devido ao aumento do tempo que professor e aluno permanecem na escola e também pelo acúmulo de trabalho. No eixo rotinas escolares, observa-se que ainda há divisão no trabalho entre a base comum e o contraturno e a dificuldade do horário do almoço. Algumas escolas possuem apenas um pedagogo, o que dificulta seu trabalho, havendo necessidade de um pedagogo também integral para fazer a articulação dos períodos. No eixo avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral, três pesquisadas não observaram mudanças, mas uma pedagoga observou que não foi apenas na escola de tempo integral que mudanças ocorreram no papel do pedagogo e sim também na escola regular. As demais verificaram que trabalhar em escolas integrais acarreta aumento de atribuições, visto que os alunos permanecem mais tempo e os problemas duplicam os conflitos interpessoais, exigindo mais um profissional pesquisador e que saiba lidar com conflitos. Trouxeram também a percepção de que agora, como pedagogo escolar, há a necessidade de unir a supervisão e orientação, além da assistência burocrática a que se submetem diariamente.

A pesquisa também aponta para *novas hipóteses* para o problema: será que a formação inicial do pedagogo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), com base na docência, estabelece um novo paradigma quando o pedagogo atua como especialista e não como professor? Outra hipótese levantada: se, na análise sobre a formação continuada, a avaliação foi positiva em relação à oferta da mesma, por que há a resistência dos professores e pedagogos em aceitar essa qualificação?

É preciso fazer uma reflexão em relação à possibilidade levantada sobre a questão relacionada à formação inicial do pedagogo. As Diretrizes Curriculares

Nacionais (BRASIL, 2006) trouxeram uma nova visão em relação à função do pedagogo na escola, pois se percebe que a descrição da função do pedagogo é muito ampla. Na prática tudo é “pedagógico” e parece que tudo que é pedagógico refere-se apenas ao pedagogo, o que faz com que o trabalho seja árduo e difícil, pois o profissional se encontra sobrecarregado de funções, deixando muitas vezes em segundo plano o que realmente é relevante.

Os resultados desse trabalho serviram de estímulo à busca de divulgação de como estão os pedagogos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo possível observar que a percepção da mudança foi geral: independente do tempo de atuação profissional, todas as pesquisadas elencaram os avanços, as dificuldades, sugestões e críticas no que tange a sua atuação como pedagogo.

Espera-se fornecer, portanto, sugestões que poderão contribuir para futuras pesquisas relacionadas ao papel do pedagogo na escola de tempo integral no que se refere: ao fortalecimento dos cursos de graduação voltados para a formação integral do pedagogo, instituindo maior carga horária para as disciplinas de formação pedagógica; a pesquisa sobre a escola de tempo integral relacionada ao perfil dos profissionais que vão atuar na mesma, pois, devido sua complexidade, não pode comportar o mesmo número de funcionários das escolas regulares, sendo, portanto, necessária rever sua forma de organização; à continuidade e aprofundamento da busca de soluções para o acúmulo de funções exercidas pelo pedagogo na escola de tempo integral; o fortalecimento da identidade do pedagogo, estimulando a formação continuada.

A pesquisa fez um corte de estudo, em apenas um segmento, que é o dos pedagogos, porém o estudo do segmento dos professores na escola de tempo integral também se faz necessário, pois quanto mais se aprofundar o tema *Educação Integral*, maior será a contribuição dos pesquisadores para a construção e a melhoria de uma educação de qualidade.

O que se constatou na pesquisa, fundamentalmente, é que todas as pedagogas observaram as transformações, mas que não sabiam onde, como ocorreram e se sentiam solitárias na busca de soluções.

Com a pesquisa, desde o contato inicial com as pedagogas pesquisadas, foi possível conversar e verificar uma vontade de mudança, além de vislumbrar que na educação há sujeitos que estão dispostos a fazer com que a qualidade prevaleça e a esperança de mudança ainda vive no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de F. B; MOTA, Silvia M. C. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello; SANTOS, Joara. Ressignificando práticas: o coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. , 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013. p. 12237-12247. ANDRÉ, Marli . **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 1. ed. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli . A **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2014. ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. São Paulo: Vozes, 2004.

BARDIN , Laurence. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

BRASIL. **Parecer nº 252/69**. In: Currículos Mínimos dos cursos de graduação. 4 ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: 9 mai. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 9 mai. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em: 9 mai. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. 15 de maio de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 9 mai. 2015.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 13 de mai. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. **Série Mais Educação: Educação Integral**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 9 mai. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p.177-227.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 1. ed. Buenos Aires: Aique, 1991.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.) . **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CONTRERAS, José. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela . **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. v. 4. Curitiba: SME, 2006. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/serviço/cidadão/equipamento>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação: **Caderno Pedagógico**. Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: SME, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros e Educação Integral de Curitiba**. Curitiba: SME, 1992.

CURITIBA. **Lei nº 6761/1985 de 08 de novembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Curitiba, 1985. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CURITIBA. **Lei nº 10.190/2001** de 28 de junho de 2001. institui o plano de carreira do magistério público municipal, alterando as leis nº 8580/94, 6761/85 e 8579/94. Curitiba, 2001. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CURITIBA. **Decreto 762/2001, de 3 de julho de 2001**. Complementa a Lei 10190/2001, aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de magistério público municipal". CURITIBA, 2001. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CURITIBA. **Lei nº 14.544/2014** de 11 de novembro de 2014. "institui o plano de carreira do profissional do magistério de Curitiba". Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CURITIBA. Disponível em: <<HTTP://www.curitiba.pr.gov.br/serviço/cidadão/equipamento>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CZELUSNIAK, Adriana. Paraná precisa triplicar ensino integral. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 29, julho, 2014, p.1. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/>>. Acesso em: 12 abril. 2015.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. 159 p.

Dicionário MICHAELIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>> Acesso em: 29 jul. 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115. São Paulo. Mar.2002. p. 139-154, março/ 2002.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. et al. O Pedagogo e a organização do trabalho pedagógico: um compromisso com a efetivação da função social da escola

pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013. p. 10908-10922.

GABRIEL, Tereza Carmem; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente**: constantes e desafios. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>> Acesso em: 16 jun. 2015.

GOODSON, Ivor. A história social das disciplinas escolares. In: GOODSON, I. E. **A construção social do currículo**. 1. ed. Lisboa: Educa, 1997, p.09-41.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** vol. 20 n.68 Campinas Dec. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V.M. et. al. **Didática, Currículo e saberes escolares**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção estreita da Formação Profissional de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n.96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedesunicamp.br> > Acesso em: 17 ago. 2014.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORIN, Edgar. Tradução de Eloá Jacobina. **A Cabeça bem-Feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Tradução de Maria Alexandre; Maria Alice Nória. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro, 2001.

MORIN, Edgar. Tradução de Catarina Eleonora Silva; Jeanne Sawaya. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo, DF: UNESCO, 2000.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Ananda Carvalho. Introdução ao pensamento complexo de Morin. **Revista Científica da FHO/Uniararas**. São Paulo, v.1, n 2, 2013.

PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

SÁ, Ricardo Antunes de; MARCHIORATTO, Sonia Maria; LUZ, Araci Asinelli. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 22, n.40, jul./dez. 2013.

SÁ, Ricardo Antunes de. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Educativa**, Goiânia, v.15, n.1, p.99-111, jan/jun.2012.
SANTOS, Lucíola Licínio. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p.21-29.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Jamerson; SILVA, Katharine. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

STIVAL, Maria Cristina; MIRA, Marília Marques; WITHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORALES, Marília. Entre Kronos e Kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul/set. 2012, p.125.

UFPR. **Pedagogia**. Universidade Federal do Paraná Setor de Educação Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

UNIVERSIDADE POSITIVO. **Curso de Pedagogia**. Disponível em: < www.up.edu.br/ >. Acesso em: 17 ago. 2014.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Curso de Pedagogia**. Disponível em: < [HTTP://www.utp.br](http://www.utp.br)>. Acesso em: 17 ago. 2014.

WITHERS, Simone Withers; ENS, Romilda Teodora. Representações Sociais do Trabalho do Pedagogo na Escola em Tempo Integral. **Práxis Educativa**, Ponta grossa, v.6, n. 2, 2011.

ANEXO 1

Autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da Pesquisa



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFÂNCIA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO JUVENIL E ADULTA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNICA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TRABALHO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MEIO AMBIENTE
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PATRIMÔNIO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TURISMO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO URBANISMO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO VIBRANTE

Curitiba, 05 de novembro de 2014.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora Tereza Lúcia Hilbert Guedes, mestre do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Paraná, autorizada pelo Prof. Dr. Carlos Roberto Torres Caputo, está autorizada a realizar a pesquisa "Organização de práticas pedagógicas no ensino de educação integral - mudanças ocorridas no papel e realidade do pedagogo e perfil de implementação de educação integral".

O objetivo da pesquisa é investigar o papel do pedagogo no ensino integral.

A pesquisadora pretende visitar escolas públicas no tempo de estudo nos seguintes bairros: (CE) Centro Cívico, (CE) Centro Cívico, (CE) Francisco Franco, (CE) Mar do Brasil, (CE) Centro Cívico, (CE) Centro Cívico, (CE) José Lacerda, (CE) Esperança, (CE) Paulo José Gomes.

Informamos ainda que a pesquisa será de caráter científico e pedagógico.

Resolvemos autorizar que a pesquisadora possa realizar sua pesquisa nos locais de pesquisa para a coleta de dados para o Departamento de Ensino Fundamental - Curitiba Pedagógico.

Assinatura


 Tereza Lúcia Hilbert Guedes
 Curitiba Pedagógico
 Departamento de Ensino Fundamental

Assinatura do Diretor
 Carlos Roberto Torres Caputo
 Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
SETOR DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – EaD
Coordenação de Trabalhos de Conclusão de Curso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

♦ Título do Projeto:

Pesquisador Responsável (acadêmico):

Telefones para contato :

Objetivo da pesquisa:

Resumo da proposta de pesquisa:

Nome e Assinatura do pesquisador:

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, (nome) _____, (RG) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo (título do projeto) _____, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data:

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

ANEXO 3

O Decreto 762/2001, que complementa a Lei 10190/2001, **APROVA ESPECIFICAÇÕES, ATRIBUIÇÕES, TAREFAS TÍPICAS, REQUISITOS E DEMAIS CARACTERÍSTICAS DO CARGO DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL.**

ESCOLARIDADE

Formação em nível de pós-graduação "Lato Sensu" em cursos na área de educação, com duração mínima de trezentas e sessenta horas.

ÁREA DE ATUAÇÃO

SUPORTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO

SUMÁRIO DAS ATRIBUIÇÕES

Articular as ações pedagógicas na escola, na relação escola x família e escola x comunidade. Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assessorar as equipes da escola, nos processos de gestão implementando as políticas educacionais e as contidas no projeto pedagógico. Elaborar e aplicar projetos que resultem na análise, avaliação e orientação do processo educativo.

TAREFAS TÍPICAS

Coordenar o planejamento das atividades escolares, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder à avaliação contínua do mesmo, a fim de adequá-lo às necessidades do contexto escolar.

Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos sócio-econômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.

Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.

Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.

Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.

Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola.

Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.

Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade.

Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.

Articular em conjunto com o Conselho de Escola ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade aprimorando e dinamizando o processo educativo.

Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora - atividade.

Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.

Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico.

Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar.

Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e do Estatuto de outras Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade.

Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.

Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos e tecnológicos.

Definir em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação.

Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente.

Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de alunos, conforme as necessidades detectadas em Conselhos de Classe e orientação da equipe multidisciplinar.

Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais.

Acompanhar o processo e o registro da avaliação do aluno, em documentação apropriada, conforme as rotinas pré-estabelecidas e o disposto no Regimento Escolar da Unidade.

Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema, detectadas com alunos na área de competência do órgão.

Desenvolver, aprofundar, executar e avaliar projetos que envolvam pesquisa de campo com embasamento teórico/científico na solução de

problemas educacionais.

Desempenhar outras atividades correlatas.

OUTRAS TAREFAS ESPECÍFICAS QUANDO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Realizar com a equipe multidisciplinar, avaliação diagnóstica de alunos com indicadores de necessidades educacionais especiais, utilizando-se dos instrumentos técnicos, formais e informais, de sua área de atuação, emitindo parecer diagnóstico.

Encaminhar os alunos com necessidades educacionais especiais a diferentes modalidades e programas de atendimento educacional, de acordo com as necessidades apresentadas.

Realizar orientação pedagógica à Equipe Pedagógico-Administrativa e Equipe Docente das unidades escolares e outras instituições, quanto ao desenvolvimento cognitivo do educando avaliado, considerando-o em sua totalidade.

Realizar, em conjunto com os demais profissionais, orientação familiar quanto ao desenvolvimento global do educando.

Elaborar e dinamizar programas de atendimento especializado, utilizando-se de técnicas, métodos e recursos específicos.

Realizar avaliação do processo de atendimento, respeitando e assegurando o grau de heterogeneidade do grupo com o qual trabalha, visando nortear as decisões pedagógicas.

Desenvolver um sistema de apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de atividades de assessoramento pedagógico que favoreçam as adaptações curriculares.

Promover situações de aprendizagem mediada, orientando e acompanhando alunos que apresentem obstáculos em seu processo de escolarização, procedendo ao encaminhamento daqueles cujas soluções estejam fora de sua competência.

Atender e acompanhar o aluno com necessidades educacionais especiais, com base em suas especificidades, em conjunto com a equipe de profissionais da unidade.

Manter contato com os pais, objetivando esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família x escola.

Estudar os processos de avaliação diagnóstica, garantindo a qualidade do atendimento e apoiando o processo ensino-aprendizagem em conjunto com a equipe de profissionais da unidade.

Facilitar o desenvolvimento do educando, visando sua inclusão e permanência no ensino regular, respeitando sua diversidade.

Realizar trabalho integrado na equipe de profissionais da sua unidade.

Acompanhar o desenvolvimento do educando em instituições educacionais bem como nas modalidades e programas de atendimento em educação especial.

Assessorar as unidades escolares e demais instituições, na perspectiva da melhoria da aprendizagem do aluno no âmbito da educação especial.

Participar de discussões técnicas com profissionais das diversas instituições no âmbito da educação especial.

Desenvolver atividades de prevenção, educação e atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais.

Desenvolver, aprofundar, executar e avaliar projetos que envolvam pesquisa de campo com embasamento teórico/científico na solução de problemas educacionais.

ANEXO 4

Questionário da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Vera Lúcia Fófano Chudzij
 Orientadora: Profª Drª Marília Andrade Torales Campos

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a investigar como os pedagogos das Escolas de Tempo Integral do Município de Curitiba percebem essa escola e suas considerações sobre ela. O objetivo da pesquisa é investigar o papel do Pedagogo na Escola de Tempo Integral. Os dados serão utilizados para estudo na dissertação Mestrado sobre a Educação nas Escolas de Tempo Integral.

Título do Projeto: O papel e a identidade dos pedagogos das Escolas de Educação Integral no município de Curitiba

♦ Nome: _____ Idade: _____
 Data de ingresso na PMC: _____ Data de ingresso na escola: _____ Tempo de Profissão: _____

Possui dois padrões na PMC : () sim () não Escola de Educação Integral que trabalha atualmente: _____

Instituição onde estudou Pedagogia e ano em que se formou: _____

Formação em qual especialidade: () Supervisão Escolar
 () Orientação Escolar
 () Administração Escolar

1) Quando você se formou em Pedagogia, o enfoque foi mais na docência ou no exercício da função de pedagoga para atuar em escolas?

- 2) Você teve alguma disciplina na Universidade que abordava a Escola de Educação Integral e como atuar nessa escola?

- 3) Como está sendo realizada sua formação continuada em relação à Escola de Tempo Integral?

- 4) Em sua opinião, como o pedagogo de Escola de Tempo Integral deveria ser capacitado para trabalhar na mesma?

- 5) Cite quais são as temáticas mais urgentes a serem estudadas sobre a Escola de Tempo Integral.

6) Você percebeu mudanças em relação a sua função na Escola de Tempo Integral?

7) Em suas atividades cotidianas, quais as rotinas que foram alteradas em função da reformulação da Escola de Tempo Integral?

8) Você considera que a Escola de Tempo Integral provocou uma sobrecarga nas atribuições de trabalho dos pedagogos escolares?

- 9) Você acredita que o papel do Pedagogo se modificou a partir da reformulação da Escola de Tempo Integral nas escolas da rede municipal de Curitiba?

- 10) Caso sua resposta tenha sido positiva, quais aspectos você destacaria?

Agradeço a colaboração ao responder esse questionário e acredito que as informações aqui descritas ajudarão a traçar o perfil do Pedagogo no exercício de sua função na Escola de Tempo Integral.

Vera Lúcia Fófano Chudzij